

TAMPEREEN YLIOPISTO

Kuusi ikkunaa lapsilähtöisyyteen
Fenomenografinen tutkimus varhaiskasvattajien
lapsilähtöisyyskäsitteistä

Kasvatustieteiden yksikkö
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma
Johanna Vainio
Joulukuu 2014

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

JOHANNA VAINIO: Kuusi ikkunaa lapsilähtöisyyteen. Fenomenografinen tutkimus varhaiskasvattajien lapsilähtöisyyuskäsityksistä.

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 123 sivua, 4 liitesivua

Joulukuu 2014

Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata varhaiskasvattajien käsityksiä lapsilähtöisyydestä ja sen ilmenemisestä arjen työssä. Lapsilähtöisyys on monitieteinen ja monella tapaa tulkittu käsite, jonka selvittämisen ja syventämisen voidaan ajatella palvelevan suomalaisen varhaiskasvatuksen monet tehtävät yhdistävää teoriaa. Lapsilähtöisyyden käsitteen synty paikantuu 1990-luvun alun varhaiskasvatuskäytäntöjen pedagogiseen uudistamiskeskusteluun. Sen laajempina teoreettisina vaikuttajina ovat toimineet useiden eri tieteenalojen ohjaamat lasta ja lapsuutta aktivoivat jäsennykset ja uudelleentulkinnot.

Tutkimuksen menetelmälliset valinnat perustuivat fenomenografiaan. Fenomenografiassa ilmiötä kuvataan ihmisten siitä muodostamien käsitysten kautta. Fenomenografinen tutkimus on tyypillisesti laadullista. Todellisuuden ilmeneminen merkitysvälitteisesti on laadullisen tutkimuksen peruslähtökohta, johon fenomenografia kiinnittyy etsiessään erilaisia käsityksiä ja niiden laadullisia eroja ja pyrkiessään tulkitsemaan niitä niiden omista lähtökohdista käsin. Tutkimuskysymyksiksi muotoutuivat *miten varhaiskasvattajat ymmärtävät lapsilähtöisyyden käsitteen ja mitä sen ajatellaan tarkoittavan käytännön työn kannalta*.

Tutkimuksen aineistona olivat kahdeksan lastentarhanopettajan koulutuksen saaneen, työelämässä toimivan tai hiljattain toimineen varhaiskasvatuksen maisteriopiskelijan haastattelut. Työkokemusta haastateltavilla oli 2-20 vuoteen. Aineisto kerättiin fenomenografisen puolistrukturoidun haastattelun avulla ja analysoitiin fenomenografisen analyysin periaatteiden mukaisesti. Analyysin tuloksena syntyi kuusi erilaista lapsilähtöisyyden kuvauskategoriaa ja edelleen niiden keskinäisiä suhteita kuvaava malli.

Neljän kuvauskategorian keskeiset sisällöt paikantuivat eri tavalla painottuneina lapsiryhmään tai yhteisöön lasten ympärillä. Nämä kuvauskategoriat olivat ”Tämän vuoden porukka – toiminnan määrittäminen lapsiryhmästä käsin”, ”Ryhmä lasten ympärillä” – toimivan lapsiryhmän ja yhteisön rakentaminen, ”Arkensa ja elämänsä rakentajat” – lasten arkinen ja yhteiskunnallinen subjektiasema ja ”Ajattelevat ja tuntevat subjektit yhteisen oppimisen prosesseissa” – oppimisen yhteisrakentuminen ja ohjatun työskentelyn elävä luonne. Viidennessä kuvauskategoriassa ”Miten lapsi kohdataan ja tavoitetaan”, lapsilähtöisyys paikantui vuorovaikutukseen ja kasvatussuhteen laatuun. Kuudennen kuvauskategorian ulottuvuutena oli yksilöllisyyteen ja yksilöön paikantuva lapsilähtöisyys – ”Tunnetko sinä todella minut?”

Institutionaalisen kasvatuksen hiljalleen valtaa ottaneet yksilöllisyyden ja yksilöitymisen tulkinnot jäivät tässä tutkimuksessa muita lapsilähtöisyyden ymmärtämisen tapoja vähemmälle huomiolle. Laajemmin tarkasteltuna lapsilähtöisyys paikantui suurimmaksi osaksi muualle kuin yksittäisen lapsen ja kasvattajan väliin eli ryhmä- ja yhteisötasoiseen tarkasteluun.

Avainsanat: lapsilähtöisyys, varhaiskasvatus, fenomenografia, käsitykset

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	TUTKIMUKSEN TEORETTISET LÄHTÖKOHDAT	9
2.1	<i>Lapsilähtöisyyden käsitteen synnystä, olemuksesta ja siihen liitetyistä muutoshasteista</i>	<i>9</i>
2.2	<i>Lapsikeskeinen kasvatustajattelu</i>	<i>12</i>
2.2.1	<i>Lapsikeskeisen kasvatustajattelun olemus ja kasvatuskäsitykset</i>	<i>13</i>
2.2.2	<i>Lapsikeskeisen kasvatustajattelun pohdintaa</i>	<i>16</i>
2.3	<i>Sosiokonstruktivismi</i>	<i>18</i>
2.3.1	<i>Sosiokonstruktivismiin teoreettinen perusta ja perusolettamukset kehityksestä ja oppimisesta</i>	<i>18</i>
2.3.2	<i>Sosiokonstruktivismi ja varhaiskasvatuksen pedagogiikka</i>	<i>21</i>
2.3.3	<i>Sosiokonstruktivismi ja lapsiryhmän yhteinen ohjattu toiminta</i>	<i>22</i>
2.4	<i>Lapsuudentutkimus</i>	<i>25</i>
2.4.1	<i>Lapsuudentutkimuksen tieteellinen olemus ja keskeiset käsitykset lapsuudesta ja lapsesta</i>	<i>25</i>
2.4.2	<i>Lasten oikeudet ja osallisuuden käsite</i>	<i>27</i>
2.4.3	<i>Lasten toimijuus, keskinäinen vuorovaikutus ja instituutioiden arjen elämä</i>	<i>29</i>
2.4.4	<i>Lapsuudentutkimuksen anti lapsilähtöisyyden käsitteelle ja varhaiskasvatusinstituutioiden toiminnalle</i>	<i>32</i>
3	TUTKIMUSMENETELMÄ.....	35
3.1	<i>Fenomenografinen tutkimusote ja sen teoreettiset lähtökohdat</i>	<i>35</i>
3.2	<i>Fenomenografian valinta tutkimusotteeksi ja tutkimukseen osallistujien valinta</i>	<i>38</i>
3.3	<i>Aineiston hankinnasta fenomenografiassa</i>	<i>39</i>
3.4	<i>Aineiston analyysistä fenomenografisessa tutkimuksessa</i>	<i>41</i>
3.5	<i>Tutkimusaineiston hankinnan pääpiirteet tässä tutkimuksessa</i>	<i>43</i>
3.6	<i>Aineiston analyysiprosessi tässä tutkimuksessa</i>	<i>44</i>
4	VARHAISKASVATAJAIEN KÄSITYKSET LAP SILÄHTÖISYYDESTÄ JA SEN ILMENEMISESTÄ KÄYTÄNNÖN TYÖSSÄ	51
4.1	<i>Kategoria A: Toiminnan kokonaisuuden määrittäminen lapsiryhmän mukaan</i>	<i>52</i>
4.1.1	<i>Pedagogiikan määrittäminen lapsiryhmän mukaan (A1)</i>	<i>52</i>
4.1.2	<i>Toiminnan ajallinen strukturoiminen ja organisoiminen lapsiryhmän mukaan (yksittäinen käsitys)</i>	<i>58</i>
4.2	<i>Kategoria B: Toimivan lapsiryhmän ja yhteisön rakentaminen</i>	<i>59</i>
4.2.1	<i>Aikuisen auktoriteettiasema ja rooli yhteistoiminnan ohjaajana (B1)</i>	<i>59</i>
4.2.2	<i>Toimivan lapsiryhmän rakentaminen ja lasten jäsenyyden tukeminen (B2)</i>	<i>61</i>
4.3	<i>Kategoria C: Lasten arkinen ja yhteiskunnallinen subjektiasema</i>	<i>65</i>
4.3.1	<i>Lasten subjektiasema omassa varhaiskasvatusarjessaan (C1a)</i>	<i>65</i>
4.3.2	<i>Leikin tukeminen osana lasten toimijuuden tukemista (C1b)</i>	<i>70</i>
4.3.3	<i>Lasten etu ja lasten oikeudet toimintaa määrittämässä (C2)</i>	<i>72</i>
4.3.4	<i>Kasvattamista vaikuttajaksi, toimijaksi ja kriittiseksi ihmiseksi (C3)</i>	<i>75</i>
4.4	<i>Kategoria D: Oppimisen yhteisrakentuminen ja elävä, toiminnallinen pedagogiikka</i>	<i>76</i>
4.4.1	<i>Lapsuuden oppimisen sosiaalinen ja vuorovaikutuksellinen perusta (D1)</i>	<i>77</i>
4.4.2	<i>Lasten subjektiasema yhteisissä oppimisen prosesseissa (D2)</i>	<i>80</i>

4.4.3	Ohjatun työskentelyn elävä, toiminnallinen luonne ja oppimisen suotuisa ilmapiiri (D3)	83
4.5	<i>Kategoria E: Vuorovaikutukseen ja kasvatussuhteen laatuun paikantuva lapsilähtöisyys</i>	84
4.5.1	Lapsilähtöisyys perustuu vuorovaikutukselle (E1)	85
4.5.2	Myönteinen kasvatusilmapiiri ja – suhde (E2)	88
4.6	<i>Kategoria F: Yksilöllinen lapsilähtöisyys</i>	89
5	KUUSI IKKUNAA LAPSILÄHTÖISYYTEEN	93
5.1	<i>Kuvauskategoriat ja niiden yhteydet toisiinsa</i>	93
5.2	<i>Kuvauskategorioiden teoriayhteydet</i>	96
5.2.1	Tämän vuoden porukka	96
5.2.2	Ryhmä lasten ympärillä	99
5.2.3	Arkensa ja elämänsä rakentajat	103
5.2.4	Ajattelevat ja tuntevat subjektit yhteisen oppimisen prosesseissa	108
5.2.5	Miten lapsi kohdataan ja tavoitetaan?	113
5.2.6	Tunnetko sinä todella minut?	115
6	DISKUSSIO	117
6.1	<i>Tutkimuksen luotettavuuden pohdintaa</i>	117
6.2	<i>Miksi lapsilähtöisen varhaiskasvatuksen pedagoginen kehittäminen on niin vaikeaa?</i>	120
	Lähteet	124
	Liitteet	132

1 JOHDANTO

Lapsilähtöisyys on suomalaisen varhaiskasvatuspuheen tuttua sanastoa. Aika ajoin lapsilähtöisyys on mainittu kasvatusta ohjaavana periaatteena varhaiskasvatuksen informaatio-ohjauksen asiakirjoissa ja vuosien myötä tullut myös liitettyksi osaksi varhaiskasvatuksen teoreettista perustaa ja edelleen kehittämistyötä. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000; Hujala 2007; Karila 2009, 260; Kinos 2002; Kinos & Virtanen 2001; Varhaiskasvatustyöryhmän muistio 1999.)

Lapsilähtöisyyden käsitteen synty paikantuu 1990-luvun alun varhaiskasvatuskäytäntöjen pedagogiseen uudistamiskeskusteluun. Sen teoreettisina vaikuttajina ovat toimineet useiden eri tieteenalojen ohjaamat lasta ja lapsuutta aktivoivat jäsennykset ja uudelleentulkinnat. Laajemmin tarkasteltuna lapsilähtöisyys, siihen liittyvä keskustelu ja sille asetetut muutostehtävät liittyvät lasten oikeuksista, subjekti-asemasta ja sosiaalisesta toimijuudesta käytyyn kansainväliseen tieteelliseen varhaiskasvatuskeskusteluun. Alanen (2007) on tiivistänyt lapsilähtöisyyden taustateorioiden kehityskulun ja asettanut lapsilähtöisyydelle kehittymishaasteen: humanista hoivasta ja kehittävästä kasvatuksesta kohti uudenlaisia osallistumisen muotoja lapsuuden areenoilla. (Alanen 2007, 2009; Cannella 1997; Corsaro 2000; Lehtinen 2009; Puroila 2002, 178, 180.)

Kokonaisuudessaan on kyse pohdinnasta, jonka Karila ym. (2013) asettavat teoksensa *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka* takaliepeessä. Lasten aktiivinen toimijuus ja osallisuus omissa toimintaympäristöissään tulee ottaa uudella tavalla huomioon niissä instansseissa, joissa lapset ja aikuiset kohtaavat toisiaan. Tämä tapahtuu hyvin pitkälti lasten ja aikuisten ja lasten keskinäisten suhteisen tarkastelun kautta, ja on pohjana pedagogisten käytäntöjen kehittämiseksi. Oman pitkän varhaiskasvatuksen työkokemukseni mukaan edellä mainittu tulokulma varhaiskasvatuksen kehittämiseen on välttämätön. Teknisluontoinen, yksilöihin kohdistuva lomaketyö, puhe kasvatuksesta yhteistyöprosessina tai muodikas osallisuuden käsite eivät sinällään tarjoa varhaiskasvattajalle paljoakaan ilman pureutumista toiminnan perusteisiin sekä rakenteiden että mikrotason tarkastelun kautta.

Tutkimuksellisen mielenkiintoni on aikanaan herättänyt lapsilähtöisyyden käsitteen jäsentymätön, ristiriitainen ja paradoksaalinen luonne. Varhaiskasvatuskirjallisuudessa käsitettä on tulkittu hyvin

monella tapaa ja se on saanut kritiikkiä osakseen miltei alkuajoistaan lähtien. Käsitteen sisällöllistä hataruutta selittää sen syntyhistoria ikään kuin kritiikkinä päiväkotipedagogiikan aikuislähtöisyydeksi kutsutuille menettelyille. Nopeasti käyttöön levinnyt käsite jäi sisällöllisesti tyhjäksi ja onkin todettu, että lapsilähtöisyydestä puhuttaessa oli helpompi kuvata, ”mitä se ei ole” kuin ”mitä se on” (Kinos 2002; Niiranen & Kinos 2001, 75; Puroila 2002, 180.)

Näin päästään lapsilähtöisyyden paradoksiin: sitä tavoitellaan ja se nousee esiin milloin missäkin yhteydessä, mutta ei ole selkeästi määritelty, mitä se varhaiskasvatuksessa on tai voisi olla. Lisäksi on havaittu, että vaikka kasvattaja tai kasvatusyhteisö puheen tai suunnitelmien tasolla kuvaisi toimivansa lapsilähtöisesti, ei käytännön toiminnassa silti ole havaittavissa erityisiä lapsia, lapsuutta tai lasten toimintaa esiin nostavia juonteita. Voidaan puhua lapsilähtöisyyden harhasta. (Lehtinen 2000, 200; Puroila 2002, 178.)

Tutkimusintressini kumpuaa myös varhaiskasvatuksen arjen tuntemuksesta ja pitkäaikaisesta kiinnostuksestani varhaiskasvatuksen kehittämistä kohtaan. Olen toiminut pitkään erilaisissa kasvatuksen työtehtävissä monissa kunnissa ja kaupungeissa. Monissa työyhteisöissä olen kohdannut saman ilmiön ja ongelman, johon halusin ryhtyä etsimään vastauksia. Paikoissa, joissa lasten kanssa tehdään työtä, on havaittavissa outoa etäisyyttä lasten ja aikuisten välillä. Muistan urani alkuajoilta kokemuksen, jossa tein erityislasterien kanssa näytelmän heidän oman tarinansa pohjalta. Otin itsekin innolla osaa, paikallislehden toimittajan kuvatessa. ”Tilataanko seuraavaksi sirkus?”-kommentti seuraavassa työyhteisökokouksessa sai aloittelevan varhaiskasvattajan sekä ottamaan pedagogisen askeleen taaksepäin että itkemään salaa kotona.

Lapsille tyllyt ja lasta väheksyvät puhetavat ovat tulleet myös vuosien varrella tutuiksi. ”Viedäänkö sut takaisin vauvojen puolelle kun et mitään osaa?” ”Sun pitää itse hankkia kavereita, jos tuollainen niitä saa!” Kun laadin käytännön, että lapset jakavat toisilleen ruoan ruokaisäntänä tai emäntänä – käytännön sisällöksi tavoittelin vuorovaikutuksen harjoittelua, luontevaa esillä oloa, kyvykkyyden tunnetta ja runsaasti lasten itse luomia kulttuurisia merkityksiä – sain keittiön emännältä ja yksikön johtajalta kehotuksen lopettaa kyseisen toiminnan hygieniasäädösten niin vaatiessa. Lapset laittoivat ankarasti vastaan ja esittivät vasta-argumentteja: *me pestään kädet tosi hyvin* tai *minä laitan jo kotonakin muille ruokaa*, mutta en osannut viedä lasten ääntä päätöksenteon koneistoon.

Tulin äidiksi vuosina 2004 ja 2005. Aiemmin olin kiinnittänyt huomioni myös ilmiöön, jossa varhaiskasvatuksen arkeen pyrittiin säännöllisin väliajoin raivaamaan tilaa leikille erilaisilla projekteilla tai

laatumittauksilla. Olin hymähdellyt itsekseni iskulauseille ”lapsen oikeudesta leikkiin” ja lapsen oikeudesta esittää leikki-ideoita”. Lasteni kautta lauseiden outous tuli minulle täydeksi todeksi taas uudestaan. Tyttäreni päivät tuntuivat alkavan leikillä ja loppuvan siihen. Jotain äärettömän nurinkurista tuntui sisältyvän siihen ajatukseen, että lasten kanssa toimiessa leikkiä piti puolustaa voimakkaasti. Toimin työssäni myös koulutustehtävissä ja vuonna 2012 erään laatimani koulutuksen yhteydessä esittelin muokkaamani kuvan vanhuksesta, joka nostelee painoja ja kysyy: ehtiihän tänään leppäämään? Tällä halusin johdattaa koulutettavat pohtimaan lasten asemaa varhaiskasvatuksen arjessa lasten tutun kysymyksen kautta: ehtiihän tänään leikkimään? Eräs osallistuja sanoi: ”On se muuten outoa, että lasten kanssa ollessa pitää oikein perustella, että olen lapsilähtöinen.” Kommentti johdatti minut takaisin vuonna 2008 aloittamani gradutyön kysymyksiin, lapsilähtöisyyden käsitteen pohdintaan.

Olin jo ajatellut vaihtaa tutkimusaihetta kohti muodikasta osallisuuden käsitettä, mutta palatessani keräämäni aineiston pariin totesin, että lapsilähtöisyys käsitteenä tarjoaisi monimuotoisuudessaan ja tuttuudessaan rikkaamman kasvualustan varhaiskasvatuksen tutkimukseen. Vaikka lapsilähtöisyyden käsitteeseen liittyy ristiriitaisuutta, kannattelee se tärkeitä merkityksenantoja. Käsitteen selvittämisen ja syventämisen voidaan ajatella palvelevan suomalaisen varhaiskasvatuksen monet tehtävät yhdistävää, omintakeista teoriaa. Pienten lasten kanssa ryhmämuotoisessa ympäristössä toimimisen ominaislaatu tarvitsee puolestapuhujansa oman tieteenalansa sisältä. Lisäksi olen pitänyt erittäin tarpeellisenä valaista käsitettä varhaiskasvatustyön kentältä käsin, varhaiskasvattajien itsensä kertomana, tiukassa yhteydessä varhaiskasvatustyön arjen todellisuuteen.

Tutkimuskohteenani ovat varhaiskasvattajien käsitykset lapsilähtöisyydestä ja sen ilmenemisestä arjen työssä. Olen etsinyt tutkimukseeni sellaisia varhaiskasvattajia, joilla on työelämäkokemusta. Kuvaa käsityksiä fenomenografisen lähestymistavan kautta. Fenomenografiassa ilmiötä kuvataan ihmisten siitä muodostamien käsitysten kautta. Tutkimuskysymyksiksi muotoutuivat *miten varhaiskasvattajat ymmärtävät lapsilähtöisyyden käsitteen ja mitä sen ajatellaan tarkoittavan käytännön työn kannalta*.

Olen halunnut tehdä aineistolähtöisen tutkimuksen. Aineistolähtöisyys tarkoittaa tässä tutkimuksessa sitä, että lapsilähtöisyyden ymmärtämisen lähtökohtana ovat empiirisen aineiston tarjoamat, työelämässä toimineiden varhaiskasvattajien käsitykset. Tämän vuoksi esittelen aineistosta syntyneet kategoriat ensin omassa luvussaan, pitäytyen mahdollisimman tarkasti varhaiskasvattajien omassa ilmai-

suissa ja kielessä. Vasta tämän jälkeen kokoon käsitykset ilmiötä kuvaavaksi malliksi, kategoriajärjestelmäksi. Pyrkimyksenäni on ollut tehdä laadullista tutkimusta valmiit käsitejärjestelmät hyläten ja etsiä varhaiskasvatuksen lapsilähtöisyydelle relevanttia, aineistolle ja arjelle uskollista esitystapaa.

Tutkimuksen esitystavassa olen saanut verratonta apua Leena Valkosen väitöstutkimuksesta (2006). Luvussa 2 taustoitin tutkimukseni kysymyksenasettelut lapsilähtöisyyden monitieteistä perustaa analysoiden. Tutkimusmenetelmän ja aineistonhankinnan (luku 3) esiteltyäni kuvaan luvussa 4 varhaiskasvattajien käsityksiä lapsilähtöisyydestä. Sitten esittelen fenomenografisen kuvauskategoriajärjestelmän luvussa 5 ja asetan sen keskusteluun sen kuvan kanssa, joka tutkimuksen alussa on monitieteisesti rakennettu. Lopuksi pohdin tutkimuksen luotettavuutta ja diskussiossa pohdin, miksi lapsilähtöisen varhaiskasvatuksen pedagoginen kehittäminen on niin vaikeaa.

2 TUTKIMUKSEN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT

Tässä luvussa tarkastelen lapsilähtöisyyden monitieteistä perustaa eri teoreettisen suuntausten lapsi-, lapsuus-, kasvatus- ja oppimiskäsityksiä eritellen. Monitieteisen ajattelun pohjana ovat Hujalan ym. (2007), Kinoksen (2002), Karilan (2009, 2013) ja Virtasen ja Kinoksen (2001) jäsennykset lapsilähtöisyyden teoreettisista vaikuttajista. Lapsilähtöisyyden teoreettisiksi vaikuttajiksi kytken lapsikeskeisen kasvatusajattelun, sosiokonstruktivismin ja lapsuudentutkimuksen. Taustateorioita yhdistää laajalla tasolla lasta ja lapsuutta esiin nostava ja aktivoiva ote, joka ilmenee jokaisessa teoreettisessa jäsennyksessä omanlaisenaan tulkintana.

Tutkimuksen teoreettinen tausta rakentuu siten, että aluksi paneudun lapsilähtöisyyden käsitteen syntyyn liittyneeseen varhaiskasvatuskäytäntöjä ja niiden teoreettista pohjaa koskeneeseen 1990-luvun alun suomalaiseen muutoskeskusteluun. Sen jälkeen esittelen lapsilähtöisyyden teoreettiset vaikuttajat kunkin omassa alaluvussaan ikään kuin vastauksina institutionaalisen varhaiskasvatuksen teoreettisen pohjan kapeudelle, johon lapsilähtöisyyden käsite pedagogisena innovaationa kiinnittyy.

2.1 Lapsilähtöisyyden käsitteen synnystä, olemuksesta ja siihen liitetyistä muutostaasteista

Lapsilähtöisyyden käsite syntyi 1980-luvun lopulla vastaamaan päiväkotien pedagogisen toiminnan hajanaisuuteen. Päivähoidon pedagogisesti köyhä keskusohjaus ja vahvistunut sosiaalipalvelullinen tehtävä olivat aiheuttaneet pedagogisen toiminnan latistumisen jopa siinä määrin, että jälkeempinä aikaa on kuvattu ”pedagogisena alennustilana”. 1980-luvun lopulla alkoi syntyä tutkimusta, jossa etsittiin pedagogisen kehittämisen kautta tilaa lasten aloitteellisuudelle ja aktiivisuudelle päiväkotiympäristöissä. Samaan aikaan Reggio Emilia -pedagogiikka ja lapsuuden sosiologia nousevana tutkimussuuntauksena saivat Suomessa tunnettavuutta. Pedagogisesta innovoinnista syntyi keskustelua, jonka tuloksena lanseerattiin pedagogiseen keskusteluun käsitteet ”lapsilähtöinen” ja ”aikuislähtöinen”. (Karila 2013, 20; Kinos 2002; Kinos & Niiranen 2001, 71, 73.)

Lapsilähtöisyys-käsitteen syntyajan kirjallisuuden tarkastelun perusteella on syytä korostaa tärkeää lapsilähtöisyyteen liittyvää käsiteanalyttistä näkökohtaa. Pedagogisten kehittämishankkeiden tarkoituksena oli etsiä tilaa lasten aktiivisuudelle ja aloitteellisuudelle eli tarkoituksena ei ollut poistaa aikuisen työn aktiivisuutta, suunnitelmallisuutta tai yhteiskunnallisia tehtäviä. Lapsilähtöisyys-keskustelun tärkeänä jäsentäjänä toimi myös pienten lasten kanssa toimimisen ominaislaadun etsiminen ja uudelleen määrittelemisen. (Kinos & Niiranen 2001, 84; Korhonen 1989, 41–43, 54, 154.) Kyse ei siis ollut siitä, että lapsilähtöisyys käsitteenä olisi kritiikki tai vastapooli aikuisten aktiivisuudelle. Tästä voidaan johtaa tärkeä käsitteellinen huomio: lapsilähtöisyyden käsite pitää ymmärtää lähtökohdaisesti siten, että siinä on sisäankirjoitettuna aikuisten aktiivisuus, mitä useat tutkijat ovatkin tähden-
täneet käsitteen kehittymisen kannalta lapsilähtöisyyden tulkintoja etsittäessä (esim. Alanen 2007; Karlsson 2006; Puroila 2002, 179).

Seuraavaksi analysoin lapsilähtöisyyden syntyajankohtaan liittynyttä tieteellis-pedagogista muutospöskustelua eli niitä muutostehtäviä, joita lapsilähtöisyyteen haluttiin sitoa. Tarkastelu on tärkeää myös siinä mielessä, että vaikka lapsilähtöisyys on ollut pitkään mukana varhaiskasvatuksen kehittämiskeskustelussa, on samoja pedagogisia ongelmakohtia yhä tunnistettavissa päiväkodeissa, osittain tunnistamattomina kulttuurisina säikeinä muun toiminnan lomassa mutta myös osana näkyvää ja hyväksyttyä toimintakulttuuria.

Tunnettujen Korhosen (1989), Rusasen (1990) ja Lahikaisen ja Rusasen (1991) kehittämistutkimusten ja -kokeilujen pohjaksi analysoitiin päiväkotien toimintakäytäntöjä. Tuloksena oli huomio päiväkotitoimintaa luonnehtivasta lasten objektiasemasta, joita kuvattiin termeillä ”aikuis”- ja ”opettaja-johtoisuus” (Korhonen 1989, 12). Kinos (2002) on kuvannut tuon ajan lasten intressit, näkökulmat ja merkityksenannot kadottavaa pedagogiikkaa lasten pedagogisena sivullisuutena eli mekaanisena osallistumisena aikuisten suunnittelemaan toimintaan.

Monet lapsilähtöisyyteen liittyvät muutostehtävät ja kasvatuskäsitysten laajentamistarpeet tulevat esiin erityisen hyvin ns. tuokiokeskeisyyden kritiikissä (Kinos & Niiranen 2001, 67–70; Korhonen 1989, 61–64). Kritiikissä on erotettavissa kaksi osa-aluetta. Ensimmäinen kohdistuu pedagogisen suunnittelun kaventuneeseen perinteeseen. Tällä on tarkoitettu kahta asiaa: päiväkodin työntekijöiden suunnittelun päähuomion kohdistumista opetus- ja toimintatuokioiden suunnitteluun ja tuokioiden toteuttamisen valta-asemaan lasten arjen määrittymisessä. Toisen osa-alueen tuokiokeskeisyyden kritiikissä muodostaa tuokioiden kehittymättömän pedagogiikan tarkastelu.

Tuokiokeskeisyyden kautta syntyneitä lasten arjen ohjelmoimista liittyneenä lasten statistiasemaan on kuvattu nimellä penkittämispedagogiikka (Korhonen 1989, 12, 20). Vaikkakin vertauskuvaan sisältyy kärjistämistä, kuvaa se tarkemmin katsoen osuvasti ensinnäkin oppimiskäsityksen vääristynyttä sisältöä ja toiseksi suhtautumista lapsiin ryhmänä erityisesti hallinnan, ts. ”penkillä” tai ”paikallaan pysymisen” näkökulmasta.

Tuokioihin keskittyvä suunnittelu oli jossain vaiheessa yhdistynyt kulttuuriperinnön sisältöaiheista lähtevään suunnitteluun. Tämän ohella suunnittelussa oli mukana myös keskusaiheajattelua. Perinne konkretisoitui ns. viikompäivä-ajattelussa, jossa kulttuuriperinnön sisältöalueet saivat viikko-ohjelmassa lukujärjestyksenomaisesti oman viikompäivänsä. Yhdeksi toimintavaihtoehtoksi tuokioiden ohelle pudotettu ja syrjäytetty, fröbeliläisyyden aiemmin vahvasti korostama leikki saattoi saada oman ”hetkensä”, ajassa rajatun toteutumismahdollisuutensa tuokioiden välillä tai omana viikompäivänään opetuksellisen toiminnan niin salliessa (Kinos ja Niiranen 2001, 69–70; Korhonen 1989, 12, 17).

Tuokiokeskeisyyden kritiikin toinen osa-alue on tuokioiden kehittymättömän pedagogiikan tarkastelu. Tuokiot olivat menettäneet fröbeliläiset toiminnalliset merkityksenantonsa eli Fröbelin ajatuksen pienille lapsille sopivasta ”tuokion kestävästä toiminnasta”, jonka tarkoituksena oli työstää yhdessä jotain keskusaiheeseen liittyvää yhdessä hankittua elämystä konkreettisen tekemisen kautta (Hänninen & Valli 1986, 95). 1980-luvun pedagogisessa ajankuvassa tuokiot näyttäytyvätkin lasten kannalta kaikkena muuna kuin 1970-luvun ohjausoppaan mukaisesti ”iloisina”. Konkreettisen tekemisen ja virittävien materiaalien puuttuessa tuokiot rakentuivat usein pelkkien havaintotoimintojen ja selittävän aikuispuheen varaan. Lisäksi tuokiot rakentuivat aikuismaailman lähtökohdille eli aikuiset keskittyivät uutterasti välittämään lapsille sisältöjä, joilla ei ollut minkäänlaista tarttumapintaa lasten elämänpiiriin, kokemuksiin, kiinnostuksiin tai ajatteluun. Tuloksena oli kasvotonta ”ei-kenenkään pedagogiikkaa”, joka heijastui tuokioiden ilmapiiriin eli lasten sitoutumisen, mielihyvän ja vuorovaikutuksellisen intensiteetin puuttumiseen, ulkoa päin havaittavaan olemisen ”tuskallisuuteen” lasten kannalta. (Korhonen 1989, 62–63.)

Kinoksen (2002) mukaan suomalaisessa varhaiskasvatuksessa vahvasti vaikuttava didaktinen suunnittelukulttuuri on omalta osaltaan edelleen jatkanut aikuisen keskeistä roolia oppimistilanteiden määrittelijänä ja ennakoijana. Etukäteissuunnittelun tarkka, tuokioiden sisältöihin ja menetelmiin keskittynyt luonne on yksi lapsilähtöisyyskeskustelun tutuista aihepiireistä, jonka kautta on lähestytty

erityisesti lapsilähtöisen toiminnan mielekkyyttä ja merkityksellisyyttä lasten kannalta (Karila 2013, 22).

Pedagogisessa ajankuvassa näkyy laajemminkin lasten keskinäisen vuorovaikutuksen, keskinäisten suhteiden ja toiminnan kapea tulkinta. Aikalaiskritiikin mukaan lasten suhteet ja oma toiminta eivät päässeet esiin tai saaneet mahdollisuutta kehittyä, koska lapsilla ei ensinnäkään ollut tilaisuuksia vapaaseen yhdessäoloon. Aikalaiskuvauksessaan Helenius (1982, 146) viittaa tilanteeseen, jossa leikki on kokonaan kadonnut erään päiväkodin päiväjärjestyksestä. Toinen merkittävä näkökohta on aikalaiskirjoittelusta esiin nouseva lasten tulkitseminen ryhmänä erityisesti hallinnan ja kontrollin näkökulmista, mitä jo edellä sivuttiin. Vaikkakin ei niin selkeästi ilmaistuna, on kirjoittelussa mukana myös elementti, jossa tuodaan esiin aikuisten luottamuksen tai ymmärryksen puute siitä, mitä lapset merkitsevät toisilleen ja mitä lapset keskinäisessä toiminnassaan voisivat saavuttaa. Kuvaava ja varmasti erittäin tunnistettavissa oleva näkökohta, jossa lapsitulkinnan kapeus näkyy erityisen hyvin, on fröbeliläisten, keskinäistä vuorovaikutusta, yhteisöllisyyttä ja toisten kohtaavaa huomioimista korostavien toimintatapojen, kuten ruoka-apulaisena toimimisen tai aamun aloittamisen yhdessä aamupöydässä, muodostuminen ontoiksi ja lasten yhteisöllisen energian kadottaneiksi valjuiksi rutiineiksi. (ks. Korhonen 1989, 19; Lahikainen & Rusanen 1991, 65.)

2.2 *Lapsikeskeinen kasvatusajattelu*

Kinos (2002) esittää, että lapsilähtöisyys yhtyy juuriltaan lapsikeskeisen kasvatuksen pitkään historiaan. Lapsikeskeinen kasvatus historiallisena perinteenä ja suomalaisen varhaiskasvatuksen yhtenä opillisena pääkäsitteenä eroaakin lähtökohdiltaan muista tässä tutkimuksessa esitetyistä lapsilähtöisyyden teoreettisista lähestymistavoista. Lapsikeskeisyys on ollut varhaiskasvatuksen kentän työtä ohjaamassa jo ensimmäisistä lastentarhanopettajien koulutuksista lähtien kun taas lapsilähtöisyyden muut teoreettiset vaikuttajat on kytketty osaksi käsitteen olemusta 1990-luvun keskivaiheilta lähtien.

Tässä alaluvussa analysoin lapsikeskeisen kasvatusajattelun kasvatuskäsitteitä. Tarkastelun taustalla vaikuttavat erityisesti Jean-Jacques Rousseau ja Friedrich Fröbelin kasvatusajattelu. Näiden kahden ajattelijan valinta perustuu heidän merkitykselleen varhaiskasvatusajattelun käsitteistön ja kielen muotoutumisessa, ensimmäisen laajemmassa ja jälkimmäisen erityisesti suomalaisen varhaiskasva-

tuksen kontekstissa. Useat tutkijat ovat todenneet, että Rousseau'n merkitys lasta yksilönä tarkasteleville kasvatuskäsityksille on kiistaton ja edelleen selkeästi osoitettavissa (Hytönen 2008, 7, 21). Fröbeliläinen kasvatustilafilosofia on puolestaan suomalaisen päiväkotitoiminnan suurimpia vaikuttajia sekä aatteellisesti että osana päiväkotien varhaiskasvatuksen muotoihin ja sisältöihin sisäänkirjoitettua perinnettä (Helenius, 2001, 40, 56; Karila, Virtanen & Kinos 2001, 13). Useista lapsikeskeisyyden jäsenyyksistä poiketen Dewey'n progressiivista kasvatusteoriaa käsitellään sosiokonstruktivismin yhteydessä, sillä deweyläiset käsitykset lapsuuden oppimisen yhteisöllisestä luonteesta ja kasvatuksen yhteiskunnallisesta olemuksesta eroavat suuresti yksilöllisen lapsikeskeisyyden vastaavista ajatusmalleista. Jatkossa käytän tässä tutkimuksessa nimitystä lapsikeskeinen kasvatusajattelu viitaten Rousseau'n ja Fröbelin ajatuksiin, koska kyseinen aines ei sisällä sellaista teoreettista johdonmukaisuutta ja koeteltua empiriaa, jotta sitä voitaisiin nimittää teoriaksi nykyisen tieteenkäsityksen mukaan.

2.2.1 Lapsikeskeisen kasvatusajattelun olemus ja kasvatuskäsitykset

Lapsikeskeisen kasvatusajattelun yksiselitteinen määrittäminen on haastava tehtävä. Lapsikeskeistä kasvatusajattelua laajasti tarkastellut Hytönen (2008) esittää, että kyseiset teoriat pitävät sisällään paljon erilaista ajattelua ja ainesosia, jotka liittyvät löyhästi toisiinsa, mutta sisältävät yhteisen, myönteisen identiteetin. Varsin monisäikeiselle lapsikeskeiselle kasvatusajattelulle on nimensä mukaisesti tyypillisesti yhteistä lasten ja lapsuuden asettaminen kehitys- ja kasvuprosessin tarkastelemisen lähtökohdaksi (Hytönen 2008, 8). Tämä periaate avautuu sisällöllisesti parhaiten, kun lapsikeskeisiä ajattelijoina, kuten Rousseau tai Fröbel, ja heidän tuotantoaan tarkastellaan syntyhistorioitaan vasten, yhteiskunnallisissa konteksteissaan. Tällöin lapsikeskeisyyden käsitettä nousevat määrittämään kysymykset siitä, millaisilta asioilta lapsuus on kulloinkin haluttu pelastaa ja millaisista vapauttaa omaksi valjastamattomaksi, sinällään arvokkaaksi ja ainutlaatuiseksi ajakseen. Rousseau esitteli aikanaan luonnonmukaisen pedagogiikkansa kritiikkinä vallitsevalle yhteiskuntaelämälle (Hytönen 2008, 26). Sotaisassa, teollistumisen alkuvaiheita elävässä 1800-luvun alun Euroopassa Fröbel puolestaan oli kiinnostunut luomaan lasten oman paikan lapsuuteen kuuluvine elementteineen. Tämä ajattelu jatkui edelleen suomalaisessa lastentarha-aatteessa, jonka perusajatuksena teollistumisen ja kaupungistumisen ajassa oli se, millaista elämää lasten tulisi saada elää ja millaiseen kasvatukselliseen suhtautumiseen ja kohteluun heillä olisi oikeus (Niiranen & Kinos 2001, 63).

Edellä esitettyä taustaa vasten on selkeää ymmärtää lapsikeskeisyyden sanoma ja luonne eräänlaisena perussuhtautumisena lapseen ja lapsuuteen, ääneen lausuttuna ja kirjattuna kunnioittamisen henkenä ja käsityksenä hyvän lapsuuden järjestämisen velvollisuudesta (Alanen 2009, 15). Historiallisen taustan kautta lapsen asettaminen kasvatuksen keskiöön tulee terminologisesti ymmärrettäväksi. Sen sijaan että lapsuutta tarkasteltaisiin yhteiskunnallisesta näkökulmasta tai aikuiselämän tarpeisiin vedoten, siirretään lapsi tunnustuksellisesti ja emansipoiden kasvatuksen keskipisteeksi. Tätä kautta tarkastellen lapsikeskeisyyden käsite näyttäytyy osana kehittyneiden maiden sivilisaatiohistoriaa, ”lapsuuden löytämisen” historiallis-humanistisena rakennelmana, jonka kautta lapsuus on erotettu aikuisuudesta omaksi, arvokkaaksi ajakseen.

Yksilöllisyys on lapsikeskeisen kasvatustajattelen keskeisimpiä määrittäjiä. Yksilöllisyys nousee esiin lähinnä kahtena erilaisena teemana, yksilöllisyyden kunnioittamisena ja yksilöiden välisenä tasa-arvona. Näiden kautta lapsikeskeisyydessä on löydettävissä erityinen hyväksynnän ja pakottomuuden teema: jokainen hyväksytään sellaisena kuin hän on eikä kehitystä pyritä ohjaamaan ennalta määriteltynä muottiin. Myös kasvun potentiaalit sidotaan voimakkaasti yksilöön. Sekä Rousseau että Fröbelin ajattelussa ns. naturalistinen lapsi omaa kehityksen voimat ja mahdollisuudet sisällään (Hytönen 2008, 20, 22; Salminen & Salminen 1989, 40).

Lapsikeskeisyyden lasta luonnehtivat lisäksi erityisesti rousseulaisesta perinteestä nousevat vapaus ja autonomisuus. Vapaassa ja autonomisessa lapsiyksilössä kiteytyvät valistusajan humanismin henki ja auktoriteeteista vapaa, itseään rationaalisesti ohjaava ihmisyksilö (Anttonen 1998, 165). Käsityksen keskeistä asemaa lapsikeskeisessä kasvatustajattelussa kuvaa hyvin se tosiasia, että vapauden tematiikan ympärille on hahmoteltu oma pedagoginen suuntauksensa, vapauspedagogiikka.

Lapsikeskeisen kasvatustajatteluun liittyy myös erittäin olennaisella tavalla käsitys lapsesta aktiivisena olentona. Käsitys on itse asiassa rakennelma, jonka sisältä on löydettävissä erilaisia aktiivisuuden tulkintoja. Sekä Rousseau että Fröbelin kasvatustajattelussa lapsen aktiivisuus yhdistyy erityisesti käsitykseen lapsesta aistimellis-henkisenä olentona, joka on aktiivisessa ja kokemuksellisessa havaintoyhteydessä ympäristöönsä. Toinen aktiivisen lapsen keskeinen tulkinta nousee lapsen suhteesta tietoon. Rousseauin kasvatustajattelen mukaan kasvatuksen keskipisteessä ei voi olla tieto sinällään tai tiedon välittäminen lapselle teoreettisesti vaan lapsi, millä hän tähdentää lasten omanlaistaan tapaa havainnoida, käsittää ja ajatella tiedon passiivisen vastaanottamisen sijaan. (Helenius 2001, 48; Hytönen 2008, 16, 23; Korhonen 1989, 16.)

Edellä esitellyistä lapsikäsitteistä seuraa, että lapsikeskeisessä kasvatustajattelussa oppiminen nähdään yksilöllisenä ja omaehtoisena tapahtumana. Peruslähtökohtana on ajatus kehityksen ensisijaisuudesta oppimiseen nähden eli se, että lapsen sisäiset, luonnolliset potentiaalit ohjaavat oppimista (Niikko 2009). Kasvatuksen sisällöt tulee johtaa lapsesta eli valita yksilön sisäisen motivaation perusteella ajatuksena se, että merkityksellisten, kiinnostavien ja tarkoituksenmukaisten sisältöjen äärellä syntyy henkilökohtainen tyydytys. Koska kiinnostuksen kohteet vaihtelevat eri yksilöillä, seuraa tästä, että oppimisen suunnittelun pitää tapahtua yksilöllisesti. (Hytönen 2008, 14.) Niikon (2009) mukaan lapsen aktiivisuus ja henkilökohtainen vapaus tehdä valintoja heijastuvat aikuisen rooliin virikkeellisen ympäristön järjestäjänä, toimintojen mahdollistajana ja materiaalien resursoijana.

On syytä todeta, että alun perin Fröbelin ajatteluun on kuulunut keskeisellä tavalla inhimillisen vuorovaikutuksen ja yhteisöelämän korostaminen (Salminen & Salminen 1989, 36, 42). Fröbelin kasvatustilafilosofiaan kuuluu tärkeänä osana ajatus lapsen sielullis-ruumiillisesta kokonaiskehityksestä, joka heijastuu fröbeliläisen pedagogiikan olemukseen eli toiminnan kokemuksellisuuteen, elämyksellisyteen ja leikin keskeiseen asemaan sekä oppimisen lähteenä että lasten toisiinsa tuntemaan elämänyhteyden kautta (Korhonen 1989).

Bardy (1996, 213–214) on todennut, että lasta monella tavalla aktivoinut romanttinen lapsikuva on aikojen saatossa kaventunut korostamaan lapsen avuttomuutta, tarvitsevuutta ja haavoittuvuutta. Myös kirjallisuuden perusteella on havaittavissa, että fröbeliläisestä kasvatustajattelusta on jäänyt elämään erityisesti herkän ja tarvitsevan hoivalapsen konstruktio (Chung & Walsh 2000). Lapsikeskeisen kasvatustajattelun perusajatuksiin kuuluu, että kasvatust on lapsen tarpeisiin vastaamista. Tarvepuheeseen liittyvät keskeisesti sellaiset ilmaisut kuin yksilöllisten tarpeiden huomioonottaminen, erilaisuuden tunnistaminen ja tätä kautta kasvun tukeminen (Hytönen 2008, 17, 19). White (1982) on tarkastellut lapsikeskeisyyden kasvatuskäsityksiä ja erottanut omaksi kokonaisuudekseen kasvatust kasvun- ja kehitystapahtumana. Tämä tapahtuma muistuttaa biologista prosessia, jossa inhimillisen elämän päämäärä on sisäankirjoitettuna kehittyvän yksilön ominaisuuksiin. Suomalaisessa varhaiskasvatustessa fröbeliläisyyteen liitetty kasvatust puutarhan metafora hoidon, hoivan ja ravitsemisen teemoineen on varsin tuttua ideologista sukupolviperintöä. Kasvatust puutarhassa käyskentelevä puutarhuri tunnistaa erilaisten kasviyksilöiden tarpeet yksilöllistä kasvua tukien ja raviten, kohti kukoistavaa lopputulosta. (Nummenmaa & Karila 2005.)

Herkän ja tarvitsevan hoivalapsen konstruktion voidaan myös läheisesti liittää Karilan (2009, 261) kuvaama tulkinta lapsilähtöisyydestä lasten suojelemisena kulloinkin vahingollisena pidetyiltä asioilta. Samaa näkökulmaa lähelle tulee kiintymyssuhdeteorioiden asettama haavoittuvan lapsen kuva (Munter 2013, 127). Lasten omaa toimintaa ja kompetensseja nämä tulkinnat eivät edellä mainittujen tutkijoiden mukaan niinkään tavoita.

Kasvatuksen puutarhassa kasvattajan pitää myös osata ”antaa kasvaa”. Fröbelin ajatukset luonnon omista kehityspotentiaaleista kasvun tarjoajina asettavat kasvattajalle vaatimuksen olla häiritsemättä tai jopa tuhoamatta näitä sisäisiä laatutekijöitä. Nämä laatutekijät olivat Fröbelin mukaan vahvimmiltaan leikissä, jonka Fröbel toi esiin lasten kehityksen korkeimpana asteena. Tästä on syntynyt tunnettu ”sisäisesti aktiivinen, mutta ulkoisesti passiivinen” aikuisrooli, jonka Fröbel toi esiin erityisesti leikin yhteydessä. Lapsikeskeisessä ajattelussa luotetaan aikuisen sensitiiviseen havainnointiin ja lasten tarpeiden löytämiseen ja oikeaan tulkintaan. Kun kasvatuksesta puhutaan lapseen paikantuvilla käsitteillä kuten tarpeet, kasvu ja kiinnostukset, syntyy ajattelusta kokonaisuudessaan aikuisen rooli kasvun tukijana, mahdollistajana ja resurssina. (Hytönen 2008, 17, 19; Niikko 2009.)

2.2.2 Lapsikeskeisen kasvatusajattelun pohdintaa

Lapsilähtöisyyden tulkintoja etsittäessä lapsikeskeisyyden ohjaama lapsilähtöisyys ansaitsee kriittistä tarkastelua. Sekä teoreettisella tasolla että päiväkodin varhaiskasvatuksen arjen tuntemuksen perusteella lapsikeskeisen kasvatusajattelun kasvatuskäsitykset ja terminologia näyttäytyvät osittain ristiriitaisina ja ongelmallisina.

Vapaan ja autonomisen lapsen tulkinnan sisältä voidaan löytää lapsikeskeisen kasvatusajattelun kannatteleva historiallinen kasvatusinstituutioiden ja kouluopetuksen kritiikki. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, että Rousseau ja Fröbelin käsitykset lapsen aktiivisuudesta eivät kannattele subjektiivisen toimijuuden tai saatikka yhteiskunnallisen aktiivisuuden merkityksiä vaan suuntaa huomion lasten aktiiviseen tapaan suuntautua ympäristöönsä ja Fröbelillä osittain myös toisiin lapsiin. Näin lapsen ja välillisesti lapsuuden tarkastelu rajoittuu eräällä tavalla lapsen ”olemuksen” tarkasteluun erillään kaikesta ympäristöstään ja yhteiskunnallisista kytkennöistään.

Edelleen lapsikeskeisyyden historiallinen haluttomuus sitoa lapsi vallitsevaan kulttuuriin näkyy siinä, miten varovasti lapsikeskeisessä kasvatustajattelussa otetaan kantaa kasvatuksen tavoitteisiin tai kasvattajan tehtäviin. Tämä on loogisessa suhteessa tapaan ymmärtää lapsuus vapaana, omaehtoisen tiedonhankinnan tai yksilöllisesti laukeavan kehityksen aikana, jossa kehityksen potentiaalit lähettävät kasvattajalle viestejä siitä, mitä pitäisi tehdä (vrt. Hamm 1989). Samasta asiasta on kyse, kun kasvatuksen tavoitteet kuvataan tarpeisiin vastaamisena ja kiinnostusten huomioimisena. Silloin niin keskeisessä asemassa eivät ole kuvaukset siitä, millaista ihmistä ollaan kasvattamassa ja edelleen millaisissa prosesseissa suotuisa sosiaalinen ja moraalinen kehitys voisivat tapahtua (Dearden 1968, ks. Hytönen 2008, 19).

On erittäin tärkeää ymmärtää edellä esitettyjen lapsikeskeisyyden kasvatuskäsitysten emansipatorinen kritiikkiluonne sovitettaessa Rousseau'n ja Fröbelin ajattelua nykypäivän varhaiskasvatuksen tavoitteisiin. Varhaiskasvatuksen yhteisöllisestä tiedon, kulttuurin ja identiteetin muodostamisesta, aikuisten ja lasten vuorovaikutuksellisesta kohtaamisesta ja institutionaalisen kasvatuksen tehtäviin kuuluvasta kulttuuriperinnön välttämättömästä ja aikuisen rooliin väistämättä kuuluvasta tehtävästä ne eivät kerro paljoakaan.

Myös ajatukset yksilöllisesti suunnitellusta ja toteutetusta oppimisen polusta herättävät joukon kysymyksiä. Varhaiskasvatus toteutuu kuitenkin ryhmämuotoisena, tavoitteellisen informaatio-ohjauksen säädellellä sitä, millaisia tavoitteita kasvatuksessa kulloinkin - ajallisesti ja paikallisesti - tulisi saavuttaa. Eräänlaisena teoreettisena johtopäätöksenä voitaisiin esittää, että lapsikeskeisyyden terminologia, eli lapsuuden kunnioittamisen henki, kehityksen ja oppimisen paikantaminen voimakkaasti yksilön edellytyksiin ja yksilötasolle ei ole sinällään erityisen valaiseva lapsilähtöisen varhaiskasvatuksen työkalu. Lapsuuden tulkitseminen omaehtoiseksi prosessikseen ilman aikuisen selkeää roolia saattaa aiheuttaa kasvattajille jopa hämmennystä ja epävarmuutta omista tehtävistä (Kalliala 2008, 17). Varhaiskasvatuksen ytimessä ovat kuitenkin toisiaan seuraavat vuorovaikutusprosessit (Nummenmaa 2001, 29; Nummenmaa & Nummenmaa 1980), mitkä myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Stakes 2005) asettavat varhaiskasvatuksen lähtökohdaksi jo ensimmäisessä lauseessaan varhaiskasvatuksen olemusta määritellessään.

2.3 Sosiokonstruktivismi

Tässä alaluvussa käsittelen sosiokonstruktivistista oppimisen teoriaa ja tarkastelen sen lapsilähtöisyyteen liitettyjä olettamuksia ja pedagogisia johteita. Sosiokonstruktivismi kyseenalaistaa lapsuuden oppimisen yksilöllis-kehityksellisen tarkastelunäkökulman riittämättömänä ja nostaa esiin oppimisen sosiaalisen, yhteisöllisen ja arkipäiväisen tarkastelukehyksen. Näin ollen se muodostaa konkreettisen vasta-argumentin tuokiokeskeisyyden kritiikissä esitetylle päiväkotityön opetuksellisen suunnittelun tuokioiksi kaventuneelle perinteelle ja lapsiryhmän yhteisten tilanteiden näkemiselle erityisesti sisältöjen välittämisen ja ryhmänhallinnan näkökulmasta. Teoreettisina vaikuttajina ovat John Dewey, Lev Vygotski ja post-vygotskylaiset teoreetikot. Lisäksi tarkastellaan Reggio Emilia-pedagogiikkaa, joka tarjoaa laajalti tunnetun esimerkin lapsuuden oppimisen ymmärtämisestä sosiokulttuurisena toimintana (New 1999).

Suomalaisessa kontekstissa lapsilähtöisyyden ja sosiokonstruktivismin teoriaperustan ovat liittäneet toisiinsa Hujala (2002), Hujala ym. (2007), Kinos ja Niiranen (2001), Kinos (2002) ja Niikko (2009). Niikko tosin käyttää vanhempaa termiä lapsikeskeisyys viitattaessaan erilaisiin lasten aktiivisuutta, osallistumista ja lasten tietoa korostaviin teoreettisiin suuntauksiin, jotka muiden kirjoittajien teksteissä on sijoitettu lapsilähtöisyyden käsitteen yhteyteen.

2.3.1 Sosiokonstruktivismin teoreettinen perusta ja perusolettamukset kehityksestä ja oppimisesta

Tässä tutkimuksessa käytän sosiokonstruktivismia Kauppilan (2007) mukaisesti kokoavana teoreettisena yläkäsitteenä, jonka sisältä voidaan löytää konstruktivismin, sosiaalisen konstruktionismin ja sosiokulttuuristen teorioiden aineksia. Sosiokonstruktivismin laaja-alaista teoreettista olemusta selittää se, että siinä tarkastellaan sekä yksilön subjektiasemaa yhteisössä että itse yhteisöllisen oppimisen olemusta ja ehtoja. (Kauppila 2007, 47–48.)

Kauppilan sosiokonstruktivismia tarkastelevan teoksen (2007) nimike valottaa lähestymistavan perusolettamuksia kuvaavasti. Teoksen nimike ”*Ihmisen tapa oppia*” sisältää sosiokonstruktivismin johtoajatuksen, joka yksinkertaisesti todettuna tarkoittaa sitä, että ihmiset yhdessä rakentavat ymmärryksen maailmasta inhimillisessä toiminnassa (Kauppila 2007, 87). Sosiokonstruktivismi korostaa

vuorovaikutusta ja sosiaalisia suhteita tiedon rakentumisessa ja ankkuroi kehittymisen ja oppimisen voimakkaan yhteisöllisiksi ja kulttuurisiksi tapahtumiksi (Anning, Cullen & Fleer 2009, 3). Sosiokonstruktivismissa lasta ympäröivää yhteisöä ei nähdä sattumanvaraisena oppimista edistävänä tekijänä vaan perustavanlaatuisena kehitystekijänä, jossa yksilö toimii dynaamisissa, vastavuoroisissa suhteissa toisiin ja jossa kasvaminen vallitsevan kulttuurin jäsenyyteen voi tapahtua.

Sosiokonstruktivistisen tiedonkäsityksen mukaan tieto ei koskaan voi olla yksilön ulkopuolella, vaan rakentuu aina vuorovaikutuksessa. Dewey ennakoi sosiokonstruktivismia tiedonsosiologisessa käsityksessään siitä, että tieto konstruoidaan sosiaalisissa konteksteissa, välttämättömässä yhteydessä ympäristön merkityksiin ja muiden käsityksiin. (Kauppila 2007, 51, 77.) Sosiokulttuurinen tiedonkäsitys on kollektiivinen, mikä tarkoittaa Vygotskin tunnetun määritelmän mukaan sitä, että inhimillinen toiminta ja korkeammat psyykkiset toiminnot kuten ajattelu ja kieli ja niiden rakenteet ovat kehittyneet kulttuurisesti välittyneestä käytännöllisestä toiminnasta, todellisuus sisäistämällä (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001, 165).

Sosiokonstruktivismi korostaa kielellisen toiminnan merkittävää asemaa tiedon muodostuksessa. Sosiaalisen konstruktionismin edustajien mukaan kieli on aktiivista, sosiaalista toimintaa, jonka kautta ilmiöt saavat merkityksensä ja hahmonsia. Kielellisen toiminnan perustavanlaatuisen aseman kautta sosiokonstruktivismissa kritisoidaan voimakkaasti sellaisia oppimiskäsityksiä, jotka asettavat yksilön erilleen maailmasta, ikään kuin peiliksi sille sisällölliselle ainekselle, joka häneen kulloinkin heijastetaan. Ymmärrys maailmasta ei piirry havainnoivaan subjektiin ilman kielellistä yhteistoimintaa. (Kauppila 2007, 56, 58–61.)

Behavioristisen ajattelun lisäksi osansa kritiikistä saavat myös yksilöllisiä kognitiivisia prosesseja painottavat oppimiskäsitykset. Kritiikki kohdistuu lasten asemoimiseen sosiokulttuurisessa ympäristössään eli lapseen liitettävään rationaalisen toimijan olettamukseen. Tällä tarkoitetaan sitä, että lapsen ajatellaan ikään kuin tunnistavan, keräävän ja arvioivan ympäristöstään tiedon, jonka avulla hän kykenee hahmottamaan monimutkaista maailmaa ja edelleen työstämään tiedon ymmärrettäviksi kokonaisuuksiksi. (Kauppila 2007, 61.) Samaan tapaan Rogoff (1990, 191) on todennut, että yksilökeskeisten, järkeilyä ja tiedon prosessointia koskevien oppimiskäsitysten kääntöpuolena on tiedon irrottaminen kaikista käytännön yhteyksistään ja sosiaalisesta toiminnasta itseisarvoiseksi, yksilön toiminnasta riippuvaiseksi kokonaisuudeksi.

Sosiokulttuurinen teoria kääntää lapsikeskeisen kasvatustajattelen perusolettamuksen luonnostaan laukeavan kehityksen ensisijaisuudesta oppimiseen nähdessä päinvastoin. Vygotskin mukaan kasvatustajattelu ja opetus eivät vain ohjaa kehitystä vaan ovat sosiokulttuurista toimintaa, sosiaalinen konteksti toiminnalle, joka mahdollistaa kehittymisen ja liittymisen ympäröivään kulttuuriin (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001, 166). Näin ollen sosiokonstruktivismi paikkaa teoreettisesti naturalistisen lapsitajattelen luomaa kasvatuksellista ja opetuksellista aukkoa, mikä on näkynyt varhaiskasvatuksen teorianmuodostuksessa epävarmuutena aikuisen merkityksestä lasten oppimiselle ja kehittymiselle (Anning, Cullen & Flear 2009, 4).

Kehityksen edellä kulkevasta, virittävästä kasvatuksesta on syntynyt lähikehityksen vyöhykkeen käsite, joka on keskeinen sosiaalisen ohjauksen ja kehityksen suhdetta kuvaava metaforinen rakennelma koko Vygotskin teoriassa. Lähikehityksen vyöhyke kuvaa kehittymäisillään olevia toimintoja, joita lapsi ei vielä kykene suorittamaan itsenäisesti, mutta joihin hän pystyy ohjauksen ja tuen avulla. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001, 166–167; Hujala ym. 2007, 49.) Lähikehityksen vyöhykkeestä johdettuihin pedagogisiin käsitteisiin ja niiden käytännön sovelluksiin palataan myöhemmin sosiokonstruktivistisen varhaiskasvatuksen pedagogiikan yhteydessä.

Vaikka sosiokonstruktivismissa tarkastellaan tietoisuuden kehittymisen ehtoja sosiaalisissa suhteissa ja ihmisten välisessä kulttuurisesti värittyneessä yhteistoiminnassa, on sen sisältämä lapsikäsitys kuitenkin subjektiviteettia ja toimijuutta korostava (Hujala ym. 2007, 49, 51). Sosiokonstruktivismissa lasta tarkastellaan ryhmän ja yhteisön aktiivisena jäsenenä, joka yhdessä toisten kanssa rakentaa tietoa, identiteettiä ja kulttuuria (Niikko 2009). Vygotskin mukaan lapsen ja ympäristön suhde on dialektinen (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001, 166) eli lapsi tuo vuorovaikutukseen kehittyvän ihmisen kapasiteetteineen, intresseineen, tietoineen, tapoineen ja tunteineen. Rogoff (1990, 191) ja Munter (2013, 127) kuvaavat tätä dialektiikkaa muistuttamalla, että jo hyvin pienet lapset kiinnittyvät toisiin ihmisiin, hakeutuvat ja osallistuvat ympäristönsä aktiviteetteihin ymmärrystä etsien ja samalla tilanteita muokaten. Munter (emt.) esittää, että pienten lasten, tässä tapauksessa alle kolmevuotiaiden ehdoton leikkivä ja tutkiva uteliaisuus, kuten myös osallistumisen ja liittymisen tarve eivät ole saaneet tarpeeksi huomiota suomalaisen varhaiskasvatuksen käytännöissä.

Sosiokonstruktivismin näkökulma yhteisöihin ja niiden ihmisiin on toisaalta oppimisteoreettinen, mutta sen lisäksi myös synerginen voimavaranäkökulma, joka korostaa ihmisten myönteistä, keskinäistä riippuvuutta. Taustalla vaikuttaa käsitys ihmisen sosiaalisesta perusolemuksesta, mikä on esillä jo Deweyn kasvatusteoriassa. Deweyn teorian mukaan lapsella on tarve, kyky ja oikeus sosiaaliseen

vuorovaikutukseen, ja sosiaalisen integraation kautta oppimistapahtuma näyttäytyy yhteisten merkityksenantoprosessien lisäksi sosiaalisen voiman osoituksena. (Kauppila 2007, 74, 116.)

Tiedon rakentumisen tarkastelun ohella sosiokonstruktivismissa tarkastellaankin oppimisen emotionaalista ulottuvuutta osana yhteisöllistä oppimista. Kaupilan (2007, 9, 113) mukaan tiedon rakentamiseen kuuluvat tunteet sekä yksilö- että ryhmätasolla. Suoraviivaisen kognitiivisten prosessien tarkastelun sijaan ihmisten yhteinen toiminta ja suotuisat, tilanteelliset vuorovaikutustekijät nousevat esiin oppimista motivoivina tekijöinä. Oppimisen suotuisa tunnetila eli pedagogisesti virittävä ilmapiiri muodostuu sosiaalisista elementeistä, joita ovat ryhmähengen ja yhteenkuuluvuuden korostaminen, innostava ja osallistava ilmapiiri sekä huumori ja leikillisuus.

2.3.2 Sosiokonstruktivismi ja varhaiskasvatuksen pedagogiikka

Sosiokonstruktivismin perusolettamusten kautta varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan ydinaiheksi voidaan johtaa toimijoistaan kiinnostuneen, ihmisten välisiin dynaamisiin suhteisiin pohjautuvan oppimiskulttuurin luominen. Sosiokonstruktivistisen teoriaperustan kautta tulkittuna päiväkotiryhmän lapset ja aikuiset muodostavat oppijoiden yhteisön, jossa kaikki ovat aktiivisia osallistujia. Näin ollen sosiokonstruktivistisen tarkastelun kautta voidaan ohittaa Hujalan ym. (2007, 52) toteama varhaiskasvatuksen pedagogista kehittymistä eräällä tavalla häirinnyt kahtiajako aikuisten ja lasten aktiivisuuden kesken. Kaksinapaisuuden sijaan voidaan tarkastelu suunnata samanaikaisesti aikuisten pedagogiseen työhön, lasten toimintaan ja tietoon sekä vertaiskontaktien keskeiseen merkitykseen oppimisessa ja kehittämisessä (Niiranen & Kinos 2001, 75–76). Lisäksi sosiokonstruktivismin näkökulma varhaislapsuuden oppimiseen on ensisijaisesti prosessinäkökulma (Jordan 2009, 40), jonka ydinkysymyksenä on se, miten rakennetaan suotuisa oppimisen prosessi, jossa sosiaalinen toiminta on sekä oppimisen konteksti että pedagoginen voimavara.

Laaja-alaisen oppimisteoreettisen kehyksensä kautta sosiokonstruktivismi taustoittaa luontevasti varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan monimuotoisuutta. Sen kautta voidaan tarkastella sekä lapsuuden oppimisen arjen tilanteissa syntyvää, spontaania ja jatkuvaluonteista kenttää että ohjattuja, ryhmämuotoisia oppimistilanteita.

Varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan kannalta lähikehityksen vyöhyke on erityisen tärkeä ko-koava käsite. Lähikehityksen vyöhykkeestä on ns. post-vygotskylaisen teorianmuodostuksen piirissä kehitetty edelleen käsite *guided participation* eli ohjattu osallistuminen. Toinen lähikehityksen vyöhykkeestä johdettu tunnettu käsite on *scaffolding* eli oppimisen rakennustelineiden tarjoaminen. Molemmat käsitteet sisältävät ajatuksen kollaboraatiosta ja jaetun ymmärryksen muodostamisesta varhaislapsuuden oppimisen arkisissa ja luonnollisissa tilanteissa. (Hujala 2002, 82; Hujala ym. 2007, 49, 57; Rogoff 1990, 39, 191.) Kollaboraatiolla tarkoitetaan ihmisten välistä yhteistä toimintaa, joka pohjaa yhteiseen tehtävään, jaettuun kiinnostukseen ja yhteisiin merkityksenantoprosesseihin. Kollaboraatiossa osallistujat ovat vastavuoroisissa suhteissa toisiinsa, vaikuttavat toisiinsa ja oppivat toisiltaan (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001, 174).

Scaffolding eli oppimisen rakennustelineiden tarjoaminen on vertauskuva, jonka avulla voidaan tehdä näkyväksi varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan ohjaava ja lapsen oppimispyrkimyksiä tukeva luonne suoran opettamisen sijaan. Jordan (2009, 41) on todennut, että scaffolding on saanut kirjallisuudessa lukuisia erilaisia määritelmiä, joissa kokeneemman kumppanin osuuden painoarvo lapsen oppimiselle vaihtelee. Scaffoldingin alkuperäinen määritelmä (Wood, Bruner & Ross 1976) kytkeytyy aikuisen monitasoiseen lapsen oppimispyrkimyksiä tukevaan toimintaan, jossa aikuinen edustaa kulttuurista eksperttitasoa. Berkin ja Winslerin (1995, 27) joustavampi, molempien osapuolten aktiivisuutta korostava määritelmä kuvaa scaffoldingin tilanteeksi, joka perustuu jaetulle ongelmanratkaisulle, intersubjektiviteetille ja yhteiselle ponnistelulle kohti päämäärää. Yksinkertaisesti voitaisiin todeta, että oppimisen rakennustelineet tarkoittavat sellaisia tekijöitä lapsen ympäristössä, joihin lapsi voi ”nojata” ja tukeutua tiedollisissa ja taidollisissa pyrkimyksissään ja saavuttaa jotain sellaista, mihin hän ei yksin pystyisi. Aikuiset, vertaisryhmä ja mielikuvitusleikki muodostavat keskeiset oppimisen rakennustelineet, jotka tukevat lapsen oppimista. Scaffoldingia voidaan pitää avustettuna, ohjattuna ongelmanratkaisuna, jossa taitavampi kumppani ohjaa, motivoi ja suuntaa lapsen omaa toimintaa kohti päämäärää. (Rogoff 1990, 93–94; Hujala 2002, 80, 82; Hujala ym. 2007, 57.)

2.3.3 Sosiokonstruktivismi ja lapsiryhmän yhteinen ohjattu toiminta

Sosiokonstruktivismin mukaisessa pedagogiikassa vuorovaikutus ja sosiaaliset taidot nähdään laajoina oppimista kehystävinä tekijöinä. Deweyn mukaan oppimistilanteet sosiaalisena kanssakäymi-

senä vaativat ns. sosiaalista kontrollia, jotta kaikkien osallistuminen saadaan varmistettua ja yhteisvastuullisuuden periaate oppimisessa voi toteutua (Hytönen 2008, 32). Vuorovaikutus nähdään tekijänä, jota pitää suunnitella ja ohjata tietoisesti, jotta vuorovaikutuksen edut koskettaisivat kaikkia mukana olijoita. Käytännössä tämä tarkoittaa lapsiryhmän keskinäisen sosiaalisen rakenteen tarkkaa tuntemusta ja ryhmädynaamisten tekijöiden huomioon ottamista ohjauksessa. (Kauppila 2007, 112.)

Laajojen kehysten lisäksi oppimisen sosiaalisen kontekstin painottaminen tarkoittaa oppimisen ryhmätilanteiden vuorovaikutuksen tarkastelua. Vialle ym. (2005, 73) ovat sosiokonstruktivistista pedagogiikan johdannaisia kehitellessään kiinnittäneet huomion ns. osallistavan ohjauksen laatuun ryhmämuotoisissa oppimistilanteissa. Osallistava ohjaus kytkeytyy pedagogisen yhteisrakentamisen näkökulmaan. Pedagogisella yhteisrakentamisella tarkoitetaan lasten ja aikuisten yhdessä luomia merkityksiä ja tiedonrakentamisen yhteisiä prosesseja (MacNaughton & Williams 1998, 177).

Pedagogisen yhteisrakentamisen käsitteen kautta keskeisiksi ryhmätilanteiden elementeiksi nousevat keskustelullisuus ja omien ajatusten ja tietojen kertominen. Eräänlaisena johtoajatuksena Jordan (2009, 50) pitää sitä, että lasten ajatusten ja käsitysten esille tuleminen ei rajaisi mikään valmis kehys, joka tyrehdyttää keskustelun. Esimerkkinä tällaisesta ”umpikujasta” voidaan pitää tilannetta, jossa aikuinen kysyy lapsilta kysymyksen valmis vastaus mielessään. Kauppila (2007, 127–129) kuvaa sosiokonstruktivistista ohjaustoimintaa kokonaisuudessaan tutorointina, jossa aikuinen ohjaa ryhmäprosessia, selventää ratkaisuvaihtoehtoja, auttaa tehtävän suorittamisessa kohti tavoitetta ja johdattelee mukaan yhteistyöhön.

Ajatus vastavuoroisuudesta eli reagoimisesta toisten viestintään ja aloitteisiin on tärkeä vuorovaikutuksen tarkastelusta johdettu pedagoginen työkalu. Yksisuuntaisen aikuisen puheen sijaan vastavuoroisessa, kahdensuuntaisessa viestinnässä muodostuu vastavuoroisuuden kokemus eli tunne oman toiminnan merkityksellisyydestä suhteessa muihin. (Kauppila 2007, 112, 116.) Aikuisen innostava, kannustava ja eläytyvä läsnäolo antavat pohjaa sekä lasten oppimismotivaatiolla että rikkaalle ja elävälle vuorovaikutukselle, jota New (1999) kuvaa kasvatuksellisenä ”imperatiivina” pienten lasten kanssa toimiessa. Edelleen Vialle ym. (2005, 73) kehottavat sosiokonstruktivistisesti orientoitunutta kasvattajaa suosimaan vuorovaikutteista pienryhmätyöskentelyä ja asettamaan yhteistyötä vaativia tehtäviä, jotta lapset voisivat toimia toistensa oppimisen edistäjinä.

Pohjoisitalialaista pikkulapsipedagogiikkaa laajasti tutkinut New (1999) sivuaa artikkelissaan suomalaisenkin varhaiskasvatuksen kentällä lapsilähtöisyyden yhteydessä pohdintaa herättänyttä kysymystä siitä, voiko aikuinen valita lapsiryhmässä työstettävän yhteisen projektin aiheen. Aikuisen osuuteen aihepiirien valinnassa palataan myöhemmin, mutta New'n vastaus esitettyyn kysymykseen on erittäin keskeinen sosiokonstruktivistisen oppimisen vuorovaikutteisen prosessiluonteen ymmärtämisen kannalta. New esittää, että projektin aiheen valinta ei ole niin keskeisessä asemassa kuin ohjatun ryhmätoiminnan laadulliset kvaliteetit. Oppimisprosessin pitää mahdollistaa monipuolinen tutkiminen ja kokeilu, luova ajattelu ja taitojen harjoittelu edellä määriteltyjen kollaboraation elementtien kehystäessä tilanteita ja vuorovaikutusta.

Monien sosiokonstruktivistisen pedagogiikan tavoitteiden voidaan ajatella kiteytyvän reggiolaisessa projektityöskentelyssä. Projektin kasvualustana toimii lapsen kasvuympäristö sosiaalisine suhteineen ja lasten tunnustettu, dialektinen suhde ympäristöönsä. Projektityössä lasten oppiminen yhdistyy kaikille osapuolille yhteiseen, kollaboratiiviseen ja inspiroivaan ongelmanratkaisuun, joka kytkeytyy laajempaa sosiokulttuuriseen perustaan. Projektityö pohjaa sisältömotivaation käsitteeseen. Lasten ajattelun tuntemuksen perusteella projektin aiheeksi määrittyy lapsille merkityksellinen ja mielekäs sisältö, joka toimii oppimista ja osallistumista motivoivana tekijänä. Projektin sisällöllinen painopiste voi määräytyä myös laajemmasta sosiokulttuurisesta perustasta, kuten alueellisesta tai paikallisesta perinteestä tai vahvoista traditioista. (Kinos 2002; New 1999.)

Reggiolaisen pedagogiikan aikuistyöhön liittyy erityisen keskeisellä tavalla toiminnan järjestelmällinen dokumentointi. Pitkälle vietyjen dokumentoinnin menetelmien kautta tavoitteena on tavoittaa lasten ajattelu, intressit, oppiminen ja kehittyminen. Lasten intressien pohjalta syntyy projekti, jota saatetaan ylläpitää jopa vuosia. Toiminnan jatkuvuus ja pitkäkestoisuus liittyvät kokonaisuuksien ymmärtämistä korostavaan pedagogiseen ajatteluun. (Kinos 2002; New 1999.) Projektityössä aikuinen vastaa aiheen kehittelytyöstä ja koko oppimisprosessin etenemisestä (Kauppila 2007, 122). Aikuinen analysoi dokumentoinnin kautta syntynyttä aineistoa ja analyysin perusteella suunnittelee uusia oppimiskokemuksia ja tilanteita (Kinos 2002).

Projektityöskentelyssä dokumentointi on toisaalta edellä mainitun kaltaista suunnittelutyötä, mutta siihen on liitetty myös yhteisöllisen identiteettityön merkitys. Pitkäkestoisen toiminnan kautta luodaan jatkuvuutta ja toimijoita yhdistävää identiteettiä. Dokumentoinnin julkaisemisen kautta toimintaa esitellään ja yhteiset kokemukset työestetään näkyvään muotoon. Yhdessä jaetut kokemukset ja

merkitykset seuraavat osallistujien mukana, linkittyvät yli ajan ja etäisyyden (Niikko 2009). Sosio-kulttuurisesta perustasta johdetun dokumentoinnin tarkoituksena on kuvata suhteita yksilön ja kontekstin välillä sekä lasten yhteistä oppimisen prosessia, ei niinkään dokumentoida yksilöllistä kehitystä (Fleer ja Richardson 2009, 143; New 1999).

2.4 Lapsuudentutkimus

Tässä tutkimuksessa käytän lapsuudentutkimusta kokoavana käsitteenä kuvaamaan monitieteistä yhteiskunnallista ja kulttuurista lapsuuden tarkastelua. Tässä alaluvussa tarkastelen lapsuudentutkimuksen olemusta ja käsitteistöä ja erittelen sen keskeisiä, lapsilähtöisyyteen liitettyjä teemoja kuten lasten oikeuksia, osallisuutta ja toimijuutta. Lapsuudentutkimuksen olettamusten kautta voidaan lähestyä lapsilähtöisyyden syntyyn liittyneen keskustelun olennaisia sisältöjä kuten lasten näkymättömyyttä ja kuulumattomuutta omissa toimintaympäristöissään, aikuisammattilaisten valtaa suhteessa päiväkodin toimintaan sekä lasten keskinäisen toiminnan ja edelleen leikin häilyvää asemaa päiväkotien arjessa.

2.4.1 Lapsuudentutkimuksen tieteellinen olemus ja keskeiset käsitykset lapsuudesta ja lapsesta

Lapsuudentutkimus on monitieteinen ja tieteidenvälinen tutkimussuuntaus, joka on tuonut lapsuuden tarkasteluun uudenlaisen paradigmaattisen näkökulman lapsuuskäsityksensä ja metodologiansa kautta (Alanen 2009, 10; Kinos & Virtanen 2001, 139). Lapsuudentutkimus tarkastelee lapsuutta yhteiskunnallisena ilmiönä tavoitteenaan paikantaa lapsuus ja lasten toiminta osaksi yhteiskuntaa ja sen järjestystä (Alanen & Bardy 1990, 10–11). Lapsuudentutkimuksen tiedeperusta sisältää yhteiskuntatieteiden kuten sosiologian, sosiaalipolitiikan ja sosiaalipsykologian, antropologian ja erityisesti kulttuuriantropologian sekä historian tutkimuksen toisiinsa yhtyviä käsitteellisiä aineksia. Psykologisen lapsitutkimuksen saralta uudenlaista ymmärrystä lapsista on tuonut esiin erityisesti lasten sosiaalisuuden uudelleenarviointi (Alanen 2009, 10, 20; Kinos & Virtanen 2001, 18–19). Varhaiskasvatustiede lapsilähtöisyyden kysymyksineen sitoo lapsuudentutkimuksen käsitejärjestelmän ja lapsuuden ymmärtämisen tavat varhaiskasvatusinstituutioiden arjen prosesseihin ja vuorovaikutuksellisiin käytäntöihin (Nummenmaa 2001, 25–26).

Lapsuudentutkimuksen synnyn taustakertomuksena toimii sen emotieteiden, erityisesti sosiologian sisäinen kritiikki. Lapsuudentutkimuksen piirissä on kritisoitu erityisesti sosialisatio-käsitteen eräitä aspekteja, varsinkin käsitystä lapsista ensisijaisesti kehittyvinä, ei-valmiina esiasteina ja käsitystä lapsuudesta oppimisen ja aikuisuuteen valmistautumisen tulevaisuusorientoituneena aikana. Lapsuudentutkimuksen näkökulmasta tällaisessa ajattelussa lasten osallisuus ja toimijuus häivytetään sijoittamalla lapset yhteiskunnan ”odotushuoneeseen”. (Alanen 2009, 17, 20, 27.)

Lapsuudentutkimuksen olettamusten sisältä voidaan löytää ns. kehitysparadigman kritiikki. Kehitysparadigmalla tarkoitetaan psykologian ja erityisesti kehityspsykologian käsitteiden syvälle juurtunutta valta-asemaa lapsuuden tarkastelussa. Kehitysparadigman kautta lapsuus näyttäytyy luonnollisena ja universaalina siirtymävaiheena aikuisuuteen ja lapsen kehitys yksilöllisenä metamorfoosina yksinkertaisesta monimutkaiseen. (Kinos & Virtanen 2001, 139–140.)

Universaalin ja luonnollisen lapsuuden tilalle on lapsuudentutkimuksen olettamusten kautta nostettu esiin lapsuus sosiaalisena konstruktiona. Lapsuuden konstruktion kautta lapsuus näyttäytyy tilana, jota tuotetaan ja muunnetaan historiallisesti, yhteiskunnallisesti ja kulttuurisesti. Lapset elävät elämänsä ja arkeaan näissä reunaehdoissa, yhteiskunnan ja sen instituutioiden määräämän elintilan puitteissa. (Alanen 2009, 22; Alasuutari 2009, 55; Alanen & Bardy 1990, 16.)

Lapset osallistuvat kuitenkin monella tapaa yhteiskuntaan, vaikuttavat omaan elämäänsä ja ympäristöönsä ja osallistuvat näin omalta osaltaan lapsuuden konstruointiin (Nummenmaa 2002). Lapsuudentutkimuksen erityinen muutosvoima suhteessa aiempiin tapoihin tarkastella lapsuutta on liitetty erityisesti sen lapsikäsitteeseen (Karlsson 2006). Qvortrupin (1994) mukaan lapsuudentutkimuksen pyrkimyksenä on tarkastella lapsia ”as beings, not becomings”, mitä on suomeksi lähestytty ilmaisulla ”mitä lapsi jo on” vastakohtana sille, mitä hän ei vielä ole. Sama asia voidaan löytää hieman eri tavalla esitettynä lapsuudentutkimusta monella tapaan virittäneen antropologi Charlotte Hardmannin klassisessa teesissä ”lasten omista ansioista” eli lasten tarkastelemisesta osallisina yhteisönsä kulttuuriin, sen jäsenenä, osajoina ja edelleenvälittäjinä (ks. Alanen 2009, 20).

Tässä yhteydessä lainaan suoraan ja sanatarkasti Lehtisen (2009, 90) kattavaa lapsuudentutkimuksen lapsikäsitteitä kokoavaa määritelmää:

Sen mukaan lapset nähdään aktiivisina, tuottavina, kommunikoivina, ympäristöään ja kulttuuria rakentavina toimijoina ja yhteiskunnallisina vaikuttajina. Lapsuus nähdään elämänvaiheena, jossa lapset ovat mukana, heille suoduin mahdollisuuksin ja osallistumiskeinoin (Alanen 2007; Eskelinen & Kinnunen 2001, 14; Nieminen 2006, 106; Strandell 2007; 50).

Lapsuuden käsitteellinen vapauttaminen totutuista ajattelutavoista johtaa tulevaisuusorientaation ja universaaliuden sijaan ”tämän hetken lapsuuden” tarkastelemiseen, mitä on kuvattu lasten elämänä ja kokemana maailmana. Lapsuuden ja kasvatuksen ymmärtäminen yhteiskunnallisina, kulttuurisina sekä edelleen ajallisina ja paikallisina ilmiöinä sekä lasten ymmärtäminen sosiaalisina toimijoina oman elämänsä arkisilla areenoilla edellyttävät tutkimuksellisia lähestymistapoja, joiden avulla voidaan saavuttaa lapsen näkökulma (Nummenmaa 2001, 26, 36–37). Lapsuudentutkimus voidaan liittää avaamaan lapsilähtöisyyden käsitettä lasta ja lapsuutta kuvaavan käsitteistönsä, mutta myös metodologiansa kautta.

Lapsuudentutkimus tavoittelee metodologiansa kautta lasten näkökulmaa ja kokemustietoa, joiden avulla pyritään pääsemään lasten maailmaan ja tulkitsemaan sitä. Näiden tavoitteiden voidaan ajatella toteutuvan ns. etnografisessa lähestymistavassa, joka tähdentää ihmisten tutkimista arjen ympäristöisensä pyrkimyksenä päästä sisään ihmisten maailmaan heidän kanssaan toimien. Etnografian keskeiset tiedonhankintamenetelmät ovat osallistuva havainnointi, haastattelu ja erilaisten dokumenttiaineistojen analyysi. (Nummenmaa 2001, 37.) Tämän kaltainen ihmisten elämän lähestyminen heidän itsensä kertomana ja avaamana ”kulttuurisen vaientamisen” sijaan kytkeytyy terävällä tavalla varhaiskasvatuksen lapsilähtöisyyden kysymyksiin. Teoreettisesti se muodostaa mielenkiintoisen kontrastin lasten kehityopsykologiselle, arvioivalle havainnoinnille nostaessaan esiin ihmisten omat merkityksenannot kulttuurisessa kontekstissaan.

2.4.2 Lasten oikeudet ja osallisuuden käsite

Woodhead (2006; ks. Alanen 2009, 30) on erottanut lapsuuden tarkastelun ihmisoikeusperspektiivin omaksi teoreettiseksi kehittämisparadigmakseen, joka eroaa sekä kehityopsykologisesta että sosio-konstruktionistisesta lapsuudentutkimuksesta. Ihmisoikeusparadigma pyrkii eroon sekä kehitypsykologian arvioivasta luonteesta että konstruktionismiin sisältyvästä relativismista ja etsii pienten lasten kasvatuksen pohjaksi universaalimpaa lapsikuvaa.

Ihmisoikeusperspektiiviin keskeinen sisältö on lasten oikeuksien tunnustaminen, mikä nostaa heidät muiden ihmisryhmien tapaan vaikuttajien asemaan. YK:n lasten oikeuksien sopimus (1989) kytkeytyy lapsuudentutkimuksen sisällä erityisesti lapsuuden sosiologisen tutkimuksen keskeiseen tematiikkaan kuten lasten subjektiasemaan ja tämän aseman tasavertaisuuteen suhteessa muihin ihmisryhmiin tai lapsuuden tarkastelemiseen kansalaisuutena, jäsenyytenä ja osallistumisena yhteiskuntaelämään (Kinos & Virtanen 2001). Lasten oikeuksien sopimus korostaa lasten osallisuutta, osallistumista ja vaikuttaja-asemaa (participation) ja osuutta yhteiskunnallisten varojen jaossa (provision) hoidon, huolenpidon ja suojelun ohella (Kinos 2002).

Lasten oikeuksien tarkastelun kautta päästään suomalaistakin varhaiskasvatusta informaatio-ohjauksen tasolla (Stakes 2005) määrittävään osallisuuden käsitteeseen. Laajasti ymmärrettynä osallisuudella tarkoitetaan ympäröivään maailmaan liittymistä, kuulumista ja siihen vaikuttamista (Kalliomaa 2005, 5). Osallisuus voidaan nähdä kohteellistamisen, sivullisuuden ja ulkopuolisuuden vastakohtana, jolloin osallisuus määrittyy syvälliseksi prosessiksi, joka perustuu yksilön aktiiviseen osallistumiseen ja identiteetin rakentamiseen ympäröivässä yhteisössä (Wells 1999; ks. Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006, 13). Lasten oikeuksien sopimuksen kautta lasten osallisuus tarkoittaa erityisesti lasten oikeutta esittää mielipiteensä ja tulla kuulluksi ja edelleen sitä, että nämä näkemykset otetaan huomioon lasta koskevassa päätöksenteossa (Lasten oikeuksien sopimus 1989, artikla 12).

Lapsuudentutkimuksen kautta tulkittu osallisuus on käsitteenä erilainen kuin esimerkiksi edellä kuvattu sosiokonstruktivismiin osallisuus tai osallistuminen, jotka kiinnittyvät oppimis- ja kehitysteoreettisiin näkökulmiin. Lapsuudentutkimuksen tuottama osallisuus on jotain, jota lapsilta ”ei saa pois” riippumatta toimintaympäristöstä, ajasta, paikasta tai kulttuurista. Toinen tärkeä lapsikäsitteeseen kiinnittyvä näkökohta on, että lasta ei tulkita osana mitään välittävää tahoa vaan ihmisenä, jolla on oikeus tulla kuulluksi omana itsenään, toimijana ja subjektina. Alasuutari ja Karila (2009, 87) kytkevät lasten osallisuuden varhaiskasvatuksen ympäristöissä nimenomaan käsitykseen lapsesta subjektina ja tätä kautta osallisena omaan varhaiskasvatukseensa ja jokapäiväiseen arkeensa päiväkodissa.

Osallisuuden käsitettä lähelle tulevat sosiaalipedagogiset näkökulmat ihmisten aktiivisuudesta ja vaikuttajuudesta omassa elämässään. Sosiaalipedagogiikan freirelainen emansipaation, tasa-arvon ja edelleen yhteiskunnallisen muutoksen tematiikkaan kiinnittyvä vapautuksen pedagogiikka ja sosiokulttuurisen innostamisen teoria korostavat ihmiskuvassaan ihmisen tietoisuutta omasta vaikuttajuudestaan ja toimintamahdollisuuksistaan. (Kurki 2001, 115–116.)

Osallisuuden käsitettä käytetään kirjallisuudessa usein rinnakkain osallistumisen käsitteen kanssa. Osallisuus ei kuitenkaan ole yksiselitteisesti sama asia kuin osallistuminen, joka voi toteutua varsin mekaanisesti, paikalla olemisena tai Kinoksen (2001) edellä esittämänä pedagogisena sivullisuutena, toisten suunnitteleman toiminnan toteuttamisena. Osallisuuden käsitteeseen on liitetty kokemuksellinen elementti, kokemus osallisuudesta, yhteisöön kuulumisesta ja siihen vaikuttamisesta (Ikonen 2006, 158). Samaa tematiikkaa kuvaa Karlssonin (2000, 8) määritelmä osallisuudesta yksilössä olevana tunteena, joka ei välttämättä tarvitse konkreettista, näkyvän osallistumisen muotoa syntyäkseen tai ollakseen olemassa.

Osallisuus ei kuitenkaan ole vain subjektiviteetin, yksilönoikeuksien tai yhteisöön kuulumisen käsite vaan se kannattelee laajoja demokratian eli päätöksenteon ja vallankäytön läpinäkyvyyden merkityksiä. Tätä kautta osallisuuden käsite voidaan nähdä erittäin olennaisena lapsilähtöisyys-keskustelun jäsentäjänä koskien aikuisten ja lasten valtasuhteita ja lasten minoriteettiasemaa.

2.4.3 Lasten toimijuus, keskinäinen vuorovaikutus ja instituutioiden arjen elämä

Niin kuin edelläkin on todettu, pyrkii lapsuustutkimus tarkastelemaan lapsia aktiivisina sosiaalisina ja yhteiskunnallisina toimijoina, jotka omalla toiminnallaan vaikuttavat omaan elämäänsä, osallistuvat monella tapaa toimintaympäristöjensä elämään ja ovat tämän toiminnan kautta osa yhteiskuntaa ja sen suhdejärjestelmiä. Lapsuus ei ole vain erilaisen aikuistoiminnan kuten hoivan tai kasvatuksen vastaanottamisen aikaa vaan tapa osallistua yhteiskunnalliseen elämään, lasten omilla ansioilla. (Alanen 2009, 22–23.)

Ymmärrystä lapsista toimijoina on lapsuudentutkimuksen kentällä jäsennetty kahden keskeisen käsitteen avulla. Nämä käsitteet ovat *sosiaalinen toimija* (social actor) ja *lasten toimijuus* (children's agency), jotka kumpikin ovat koonneet ympärilleen omanlaisensa tutkimuksellinen näkökulman tarkastella lasten toimintaa (James & James 2008; ks. Lehtinen 2009, 90.)

Lasten ymmärtäminen sosiaalisina toimijoina tarkoittaa lasten aktiivista osallistumista arkisten ympäristöjensä sosiaaliseen elämään (Lehtinen 2009, 90). Käsite pohjaa voimakkaasti käsitykseen ihmisestä intentionaalisena, toimintojaan merkityksellistävänä ja valintoja tekevänä olentoja (Lehtinen

2009, 92; Nummenmaa 2001, 35). Lasten tavat osallistua ympäristöönsä, merkityksellistää sen tapahtumia ja suhteita sekä luoda omaa kulttuuriaan on tällöin tutkimuksen keskipisteessä. Voidaan puhua lapsiperspektiivistä tai lasten toiminnan tarkastelemisesta ”alhaaltapäin”, lasten omista kokemuksista, tekemisistä ja näkökulmista käsin (Karila, Kinos & Virtanen 2001, 18–19). Lasten sosiaalisen toiminnan tutkiminen tarkoittaa lasten toimintaa kuvailevaa, tunnistavaa ja täsmentävää tutkimusta, mikrotasoista lasten vuorovaikutuksen ja siitä edelleen rakentuvan yhteisen toiminnan kuten leikin ja vertaiskulttuurien tarkastelua. Sosiaalisen toimijan käsite ohjaa tarkastelemaan lasten arkista toimintaa lasten ja muiden toimijoiden interaktiivisena tuotoksena, lasten elämänä ja kokemana lapsuutena. (Alanen 2009, 23.)

Lasten toimijuuden (agency) tarkastelussa huomio kiinnitetään erityisesti lasten vaikutus-mahdollisuuksiin toimintaympäristöissään ja edelleen lasten toiminnan laajempiin yhteiskunnallisiin yhteyksiin (Mayall 2002, 21). Toimijuuden käsite kiinnittyy yhteiskuntatieteiden pitkään traditioon tarkastella toimijoiden ja rakenteiden välisiä suhteita, institutionaalisia ja organisatorisia toimijuuden tuottamisen tapoja, jotka ovat yhteydessä yhteiskunnan makrotason rakenteisiin (Alanen 2009, 24; Lehtinen 2009, 90). Oleellista toimijuuden tarkastelemisessa ovat toimijan valinnanmahdollisuudet, toimijan kuuleminen ja edelleen toiminnan seurausvaikutukset (Lehtinen 2009, 92). Alasuutarin (2009, 54–55) mukaan lapsuuden toiminnan ehtojen ja mahdollisuuksien tarkastelu on erittäin tärkeää lapsuuden instituutioiden kehittämistyössä, tunnistaessa sitä kenttää, miten varhaiskasvatuksen muut toimijat muovaavat ja tuottavat lasten toimijuutta.

Edellä esitettyjen käsitteiden lisäksi hedelmällisenä tapana lähestyä lasten toimijuutta voidaan pitää ns. kompetenssiparadigmaa. Nummenmaan (2002) mukaan lapsuudentutkimuksen keskeisenä tavoitteena on hankkia ajankohtaista tietoa lasten arjen kokemuksista ja merkityksenannoista ja heidän tavoistaan toimia lapsina. Nämä lapsilähtöisyyden murrokseenkin liitetyt tavoitteet ja edellä esitetyt teoreettiset oletukset lapsista toimijoina kiteytyvät eräällä tavalla lapsuudentutkimuksen kompetenssiparadigmassa.

Kompetenssiparadigma pyrkii pois totutusta lapsuuden kehityksellisestä tulkinnasta ja lasten maailman ja toiminnan tarkastelemisesta aikuisen näkökulmasta tai aikuismielen rakenteista käsin. Kompetenssiparadigmassa kompetenssin käsitteellä ei tarkoiteta kompetenssin perinteisen määritelmän mukaista kykyä suoriutua jostain tehtävästä. Lasta ei myöskään tarkastella aikuismaailman tavoitekehysten kautta tai sosialisointin tuotteena, tausta-ajatuksena se, mitä lapsen tulisi osata tai saavuttaa

esimerkiksi tietyssä ikävaiheessa. (Nummenmaa 2001, 36.) Sen sijaan lasten sosiaalisella kompetenssilla tarkoitetaan lasten kykyä hallita sosiaalista ympäristöään ja liittyä sen merkityksellisiin toimintoihin kontekstikohtaisesti (Hutchby & Moran-Ellis 1998; ks. Nummenmaa 2001, 36).

Lasten tarkasteleminen sosiaalisina toimijoina on suunnannut uudenlaista huomiota lasten institutionaaliseen elämään, sen ymmärtämiseen ja järjestämiseen. Lapsuudentutkimus on lisännyt ymmärrystä siitä, että lapset elävät instituutioissa omaa sosiaalisesti ja emotionaalisesti virittyntä vertaiskohtaamisten arkeaan, rakentavat ihmissuhdeverkostoaan ja omaa kulttuuriaan. (Karila 2009, 261; Kinos & Virtanen 2001, 152). Lapsuudentutkimuksessa vertaissuhteet saavat selvästi toisenlaisen tulkinnan kuin perinteisissä varhaiskasvatuksen tavoissa jäsentää lasten merkitystä toisilleen oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta, erityisesti liitettyinä sosiaalisten taitojen kehittymiseen ja harjoitteluun päiväkodin ryhmämuotoisessa toiminnassa. Lapsuudentutkimuksen kautta tulkittuna vertaissuhteiden tarkastelussa on keskeistä niiden merkitys lapselle itselleen. (Lehtinen 2009, 138–139.) Institutionaalisesta näkökulmasta katsoen päiväkodit näyttäytyvät lapsuuden paikkoina, joissa lasten on modernissa, elämänpiireiltään eriytyneessä yhteiskunnassa ylipäättään mahdollista kohdata toisiinsa merkityksellisissä keskinäisissä suhteissaan, lapsuuttaan toteuttaen.

Lapsuudentutkimus on tuonut toistuvasti esiin sen tosiasian, että päiväkodissa lapset jäsentävät omaa arkeaan erityisesti toisten lasten kautta, pyrkien liittymään ja samaistumaan toisiin lapsiin. Lapset hakeutuvat aktiivisesti sinne, missä on jotain ”meneillään” lasten kesken, solmivat merkityksellisiä ihmissuhteita, leikkivät, toimivat ja neuvottelevat omaa olemassaoloaan toisista lapsista peilaten. Tässä toiminnassa mukanaolo ja osallisuus ovat itsessään tai sinällään tärkeitä seikkoja, ja tätä tavoitetta toteuttaakseen lapset kehittävät monimutkaisia neuvottelun muotoja päästäkseen sisään yhteiseen toimintaan. Osallisuuden ja toimijuuden käsitteet läpäisevät myös vertaissuhteiden tarkastelun. Vertaissuhteiden muodostaminen ja ylläpitäminen edellyttävät neuvottelua, kompromissitaitoa ja toisten näkökulmien huomioonottamista eli toisin sanoen aktiivista ja innovatiivista mukanaoloa yhteisen toiminnan rakentamisessa (Lehtinen 2009, 153–155.)

Koska lasten vertaistoimintaa luonnehtii erityisesti vapaaehtoinen toisiin liittyminen, voidaan tunne-siteitä pitää merkittävänä perustana tässä toiminnassa. Lasten välinen henkinen yhteys, me-tunne ja ”inside”-jutut ovat merkittävä osa lasten vertaistoiminnan tarkastelua. Tätä kautta voidaan ymmärtää, että lapset yhdessä muodostavat omaa elämänhistoriaansa, ainutlaatuisia ja ainutkertaisia lapsuuden kokemuksia instituution virallisen opetus- ja kasvatustehtävän sisällä ja rinnalla. (Ikonen 2006, 156–157.)

Edellä esitettyä taustaa vasten leikki saa lapsuudentutkimuksen kautta tulkinnan kulttuurisena ilmiönä ja toisaalta lapsuuden osallisuuden, toimijuuden ja myönteisten tunnekokemusten tärkeänä areenana. Perusajatuksena voidaan jälleen pitää Lehtisen (2009, 90) kokoamaa käsitystä lapsista kulttuuria tuottavina toimijoina. Merkittävin osa tästä lasten vuorovaikutuksessaan tuottamasta kulttuurista liittyy leikkiin. Leikin kulttuurisessa tarkastelussa voidaan erottaa kaksi tasoa. Toisaalta leikki nähdään erottamattomana osana sitä sosiokulttuurista ympäristöä, jossa se luodaan, toisaalta omana osakulttuurisena luomuksenaan. Leikin kulttuurisessa tarkastelussa ei ole voimassa Kallialan (1999) värikkäästi ilmaiseva ”aikuisten pitkä lista leikin hyötynäkökulmista” vaan se, miten leikki rakentuu lasten toiminnassa ja mitä leikki merkitsee toimijoiden kannalta. (Kalliala 1999, 55.)

2.4.4 Lapsuudentutkimuksen anti lapsilähtöisyyden käsitteelle ja varhaiskasvatusinstituutioiden toiminnalle

Käsitys yksilöllisesti toteutuvasta kehityksestä on säilynyt varhaiskasvatuksessa erittäin vahvana. Se toteutuu ammatillisena käytäntönä laatia jokaiselle lapselle oma varhaiskasvatuksen suunnitelma (Alasuutari 2009, 61). Mielenkiintoisena tutkimustuloksena kehitysparadigman alati vahvasta voimasta varhaiskasvatusajattelua ohjaavana tekijänä voidaan pitää Karilan ja Alasuutarin (2009) tutkimusta lapsen varhaiskasvatussuunnitelmalomakkeista. Vaikka teoreettisella ja ohjaavalla asiakirjatasolla suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ollaan kiinnostuneita lasten subjektiasemasta, osallisuudesta ja lapsinäkökulmasta niin lasten varhaiskasvatussuunnitelmalomakkeiden todettiin toistavan yksilöpsykologista, kehityksellistä näkökulmaa ja enemmän tai vähemmän julkituotua arvioivaa otetta lapsuuteen (Karila & Alasuutari 2009, 87–88). Lapsuudentutkimus nousee omalta osaltaan laajentamaan kehityksellistä lapsuuden tulkintaa varhaiskasvatustyötä ohjaava periaatteena. Useat tutkijat ovat valjastaneet lapsuudentutkimuksen olettamukset ja sen tuottaman tiedon uudistamaan ja laajentamaan lapsilähtöisyyden käsitettä ja edelleen varhaiskasvatuksen arkea päiväkodeissa (ks. Alanen 2007; Karila 2009, 261; Lehtinen 2009, 112).

Karilan (2009, 252) mukaan lapsuuden instituutioiden toimintaa ja käytäntöjä tulisi tarkastella läsnä olevien ihmisten elämän kannalta. Tällöin huomion voidaan ajatella kohdistuvan lasten äänen ja mer-

kityksenantojen tavoittamiseen tietyssä sosiaalisessa kontekstissa. Aivan niin kuin lapsuudentutkimuksen antropologinen perinnekin antaa ymmärtää, kuvaa Nummenmaa (2001, 36) kasvattajaa etnografina, joka yhdessä lasten kanssa toimien pyrkii pääsemään sisään lasten maailmaan.

Korhonen (2006, 55) esittää vertauskuvallisesti, että lasten osallisuus asettaa lapset ja aikuiset uudelleenlaiseen asentoon toisiinsa nähden eli kääntää aikuisen lapsen puoleen kuuntelemaan ja kyselemään. Jos tähän lisätään lapsuudentutkimuksen olettamukset lapsista kommunikoivina toimijoina, joilla on oikeus tulla tulkituksi omien tarkoituseriensä mukaisesti ilman välittäviä tahoja, päädytään tarkastelemaan päiväkotien vuorovaikutuskulttuuria ja lasten asemaa siinä sekä toisaalta lasten äänen tavoittamisen systemaattisia menetelmiä ja työtapoja. Niin kuin Karlssonin (2006) artikkelin nimike ja Nummenmaan (2001, 37) jäsenitys kasvattajasta etnografina antavat ymmärtää, tähtää lapsuudentutkimuksen olettamusten asettama pedagoginen orientaatio ”lapsitiedon” ohella ”lasten tietoon”. Näin varhaiskasvatusympäristöjen olennaiseksi kysymykseksi muodostuu se, millaisia ovat ammatilliset käytännöt, jotka tähtäävät siihen, että lapset todella saavat ajatuksensa esille?

Lapsuudentutkimuksen ohjaamaan lapsilähtöiseen työskentelyyn on eri tieteenalojen ohjaaman ammatillisen toiminnan yhteydessä liitetty lasten haastattelutaidot (Ritala-Koskinen 2001). Lapsilta kysyminen on näyttäytynyt suomalaisessa varhaiskasvatuskirjallisuudessa osittain jännitteisenä asiana (ks. Karlsson 2006, 10; Riihelä 1996). Lasten tiedon esiin saamisen merkitystä tähdennetään, mutta toisaalta taas lapsilta kysyminen nähdään liittyvän aikuiskeskeisiin työtapoihin. Aikuisten esittämien kysymysten kritiikki näyttää suurelta osin kiinnittyvän kysely- ja keskusteluperinteen epäaitouteen lasten kanssa toimittaessa. Huomiota on kiinnitetty lasten johdattelemiseen, ajattelun rajaamiseen kysymystenasettelun kautta, aikuisten monopoliasemaan kysymysten esittäjänä ja lapsille aikuisten toimesta määrittyvään minimaaliseen vuorovaikutukselliseen tilaan. On tärkeää ymmärtää, että tämä kritiikki ei kohdistu lapsilta kysymiseen sinällään vaan enemmänkin siihen, miten lapsilta kysytään. Tämä on tärkeää oivaltaa, jotta varhaiskasvatuksen kentällä voidaan sitoutua lapsuudentutkimuksen olettamuksiin lapsista myös suoran haastattelun informantteina.

Huolimatta haastattelijan taidoista ja pyrkimyksistä tavoittaa lasten ajatukset, pidetään lasten haastattelua ongelmallisena johtuen lasten ja aikuisten toiminnan kulttuurisista eroista ja luonnollisestikin kielellisen toiminnan painottumisesta ilmaisun välineenä haastattelutilanteessa (Karlsson 2006, 10). Lasten kommunikaatioon liittyvät erityiskysymykset onkin nähty erittäin olennaisena asiana osallisuuteen pohjaavan pedagogiikan kehittymiselle (Karila 2009, 260). Eräät tutkijat ovatkin tähdentä-

neet lasten omanlaistaan tapaa ilmaista itseään pyrittäessä lasten maailman tavoittamiseen. Tästä ajattelusta on kehitetty erilaisia lasten arvioinnin ja osittelun välttämiseen tähtääviä työtapoja, joissa yhdistyy lasten maailman leikillisuus, energisuus, toiminnallisuus ja mielikuvituksellisuus käsitykseen ihmisestä kertovana, omaa elämäänsä ja kulttuuria luovana olentona. Tällaisia narraatioon pohjaavia menetelmiä ovat mm. sadutus, tarinasäveltäminen sekä leikin ja lasten keskustelujen havainnointi, joissa aikuisen tehtävät painottuvat aktiiviseen kuunteluun ja edelleen kuullun ja nähdyn kirjaamiseen. (ks. Karlsson 2006, 10–11.) Myös reggiolainen leikin havainnointi ja lasten tuottamien dokumenttien analyysi tai lasten portfolioiden laatiminen kiinnittyvät näihin samoihin näkökohtiin lapsista elämänsä ja yhteisönsä subjekteina, eletyn ja koetun lapsuuden tekijöinä.

Myös lasten oikeuksien tarkastelu asettaa päiväkotien vuorovaikutuskulttuurille merkittävää eettistä sisältöä. Esimerkiksi lasten oikeuksien sopimuksen artikla 16 voidaan ottaa kriittisen tarkastelun kohteeksi ja pohtia, mitä tarkoittaa arjen tasolla se, että lasten kunniaa ja mainetta ei loukata. Tällöin voidaan hahmotella esiin lasta kunnioittava kielenkäyttö ja sellaiset kasvatukselliset valinnat, jotka haastavissakin tilanteissa tähtäävät positiiviseen ja kannustavaan kasvamisen ilmapiiriin.

Edellä mainittujen näkökohtien lisäksi lapsilähtöisyyden teoreettisen pohjan laajentamiseen ja edelleen käytännön pedagogiikan kehittymiseen liitetty lapsuuden tutkimuksen tuottama aspekti on vertaissuhteiden ja -toiminnan laaja-alainen esiinmarssi lasten institutionaalisen elämän määrittäjänä ja yhteisöllisenä voimavarana (Lehtinen 2009, 155; Karila 2009; 261). Lehtisen (2009, 155) mukaan varhaiskasvatuksen pedagogisen suunnittelun ja toiminnan eräänä lähtökohtana tulisi olla vertaissuhteiden merkityksen tiedostaminen ja lasten tavat toimia vertaissuhteissaan. Niin kuin lapsuudentutkimuksen teoreettisessa vertaissuhteiden tarkastelussa edellä tuotiin esiin, leimaa tätä ajattelua ei-opetuksellinen näkökulma. Toisin sanoen pedagogisen suunnittelun lähtökohdaksi ei muodostu se, mitä ”hyötyä” lapsista on toisilleen oppimisen näkökulmasta tai esimerkiksi leikistä lasten kehitykselle. Suunnittelu pohjaa vertaissuhteiden merkitykseen lapsille itselleen ja vertaissuhteiden ja – toiminnan ainutlaatuisuuteen sekä lapsen näkökulmasta että lapsuuden osallisuuden ja toimijuuden kokemusten kannalta. (Karila ym. 2006, 200; Lehtinen 2009, 155.)

3 TUTKIMUSMENETELMÄ

3.1 *Fenomenografinen tutkimusote ja sen teoreettiset lähtökohdat*

Tutkimukseni metodologiset valinnat perustuvat fenomenografiaan. Fenomenografia on tutkimuksellinen lähestymistapa, joka tutkii erilaisia tapoja ymmärtää ympäröivää todellisuutta. Se on käsitysten kuvausta, joka eroaa muusta käsitysten tutkimuksesta vankassa kiinnostuksessaan käsitysten laadullisiin eroihin. Kreikan kielen sanoihin *faínomon* (appearance) ja *graphein* (description) etymologisesti palautuva termi tarkoittaa sananmukaisesti ”ilmiöiden kuvaamista”, sisältäen myös erityismerkityksen ”kuinka jokin ilmenee jollekin”. (Ahonen 1994, 114–117; Niikko 2003, 8.)

Fenomenografian metodologisen olemuksen määrittelyssä esiintyy kirjallisuudessa huomattavia eroja. Toisinaan se määritellään analyysimenetelmäksi tai metodiseksi ratkaisuksi ja toisinaan taas laajemmin tutkimusotteeksi tai tutkimukselliseksi lähestymistavaksi (Niikko 2003, 11). Tässä tutkimuksessa käytän fenomenografiaa jälkimmäisessä merkityksessä eli tutkimuksellisena lähestymistapana sitoutuen Bowdenin (1996, 62–63) määritelmään siitä, että aidossa fenomenografiassa olennaista on metodologinen eheys ja fenomenografisen aspektin heijastuminen tutkimuksen teon kaikkiin vaiheisiin. Fenomenografian pyrkimys kuvata, analysoida ja ymmärtää ihmisten käsityksiä jostain ilmiöstä kiinnittyy fenomenografisiin työtapoihin, joiden kautta ajatellaan saatavan esiin ainutlaatuinen variaatio ilmiön ymmärtämisessä (Nummenmaa & Nummenmaa 2002, 65–66).

Fenomenografian juuret ovat Göteborgin yliopistossa oppimisen tutkimuksen yhteydessä 1970 – luvun alussa. Fenomenografian merkittävä paradigmaattinen askel oli tutkimuksellisen huomion siirtyminen oppijan ja ilmiön välisen suhteen tarkasteluun, tapaan käsittää ja merkityksellistää ilmiöitä. Laajemmassa tutkimuksellisessa kontekstissa tarkasteltuna fenomenografia muodostaa antiteesin

1970 – luvun mittaavalle oppimisen tutkimisen traditiolle. Fenomenografiassa keskitytään siihen, miten ilmiöt näyttäytyvät ihmisille sellaisenaan ja toisaalta millaisia laadullisia eroja ilmiöiden ymmärtäminen pitää sisällään. (Dall’Alba 1996, 7-8.)

Fenomenografista tutkimusmenetelmää on sovellettu laajimmin pedagogisessa oppimisen tutkimuksessa, mutta myöhemmin se on ollut käytössä myös muilla tieteenaloilla. Suuntaus on kehittynyt vuosikymmenten aikana, mikä näkyy sen teoreettisten perusteiden tarkentumisena. (Marton & Pong 2005, 335–336, Niikko 2003, 11.) Fenomenografia on tietyllä tapaa vakiinnuttanut asemansa kasvatustieteessä Suomessa. Laajemmin tarkasteltuna fenomenografialla on kannattajia erityisesti Pohjoismaissa, Isossa-Britanniassa ja Australiassa. (Huusko & Paloniemi 2006; Niikko 2003, 7.)

Fenomenografia on kehittynyt pitkälti käytännön empiirisenä tutkimuksena ilman syvempää pohdintaa lähestymistavan tieteenfilosofisista perusteista. Fenomenografinen tutkimusote perustui alkuaikoinaan pikemminkin yleisille, positivismia vastustaville oletamuksille ja käytännön huomioille oppimisen ja ajattelun luonteesta kuin millekään spesifille teorialle (Uljens 1996, 103). Lähestymistavan tieteenfilosofisten perusteiden tarkentuminen on tapahtunut jälkeinpäin ja vähitellen. Lähivuosina keskustelut fenomenografian sisällä ovat painottuneet metodisten kysymysten sijaan käsitteiden tarkentamiseen ja tutkimustavan ontologiseen ankkurointiin (Huusko & Paloniemi 2006).

Fenomenografia sijoittuu ontologisesti realismiin ja konstruktivismiin välimaastoon (Heikkinen ym. 2005). Fenomenografiassa todellisuutta ei käsitetä sellaisenaan, vaan sen suhteen kautta, mikä ihmisellä maailmaan on. Tämän oletuksen mukaan on olemassa monia sosiaalisesti tuotettuja todellisuuksia, jotka ovat alati muuttuvia. Lisäksi todellisuutta leimaa jakamattomuus eli non-dualismi, millä tarkoitetaan todellisuuden ja siitä saatujen kokemusten erottamattomuutta toisistaan. (Nummenmaa & Nummenmaa 2002, 72.) Näihin näkökulmiin kiinnittyy fenomenografisen tutkimuksen pyrkimys avata ja kuvata ihmisen ainutlaatuista maailmankuvaa sinällään ja edelleen suhteessa toisiin mahdollisiin käsittämisen tapoihin.

Fenomenografinen tutkimus on tyypillisesti laadullista. Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on käsitys todellisuuden moninaisuudesta. Tutkimuskohteena intentionaalinen ihminen, joka merkityksellistää toimintojaan ja luo maailmasta subjektiivisia tulkintoja (Ahonen 1994, 121; Eskola & Suoranta 1998, 15). Todellisuuden ilmeneminen merkitysvälitteisesti on laadullisen tutkimuksen peruslähtökohta, johon fenomenografia kiinnittyy etsiessään erilaisia käsityksiä ja niiden laadullisia eroja ja pyrkiessään tulkitsemaan niitä niiden omista lähtökohdista käsin.

Fenomenografia kiinnittyy fenomenologiseen tutkimusperinteeseen, koska molemmissa ollaan kiinnostuneita ilmiöiden rakenteiden tutkimisesta. Myös yhteiset käsitteet kytkevät tutkimus-perinteet toisiinsa. Lisäksi sekä fenomenologia että fenomenografia arvostavat laadullisuutta ja maailman kuvaamista ensisijaisesti ihmisten kokemusten kautta. (Niikko 2003, 12, 15, 21.) Fenomenografiaa ei kuitenkaan ole alun perin johdettu fenomenologiasta vaan fenomenografialla on esitetty olevan teoreettisia liittymäkohtia Piaget'n lapsen ajattelua koskevaan teoriaan, hahmopsykologiaan ja fenomenologiaan (Nummenmaa & Nummenmaa 2002, 68; Uljens 1996, 103).

Nummenmaa & Nummenmaa (2002) liittävät fenomenografian kasvatopsykologian konstruktivistisesti värittyneeseen tutkimustraditioon, jonka keskiössä on yksityiskohtainen paneutuminen siihen, miten tutkittavat ymmärtävät maailmaa ja sen ilmiöitä. Fenomenografian tarkastelu omassa syntykontekstissaan eli oppimisen tutkimuksen yhteydessä palauttaa fenomenografisen tutkimuksen lähtöolettamukset varsin vaikeaselkoisten tieteenfilosofisten kysymysten parista yksinkertaisiin kysymyksiin siitä, miten tavoitamme toisen ihmisen ainutlaatuisen tavan ymmärtää ilmiöitä hänen ympärillään. Fenomenografian yhteydet oppimisen tutkimukseen näkyvät hyvin fenomenografian pyrkimyksessä tarkastella ilmiöitä arkisten käsittämisen tapojen kautta. Ohjauksen ja opetuksen kontekstissa on erityisen perusteltua pohtia kysymystä vallitsevista käsittämisen tavoista, jotta voitaisiin kiinnittyä oppivien subjektien maailmaan. Jotta voisimme ymmärtää sitä, miten ihmiset toimivat maailmassa ja jäsentävät maailmaa, täytyy meidän ymmärtää sitä tapaa, jolla maailma on heillä ”hallussa”. (ks. Nummenmaa & Nummenmaa 2002, 65–66.)

On esitetty, että fenomenografian kehittymishaasteet liittyvät tutkimuksellisen painopisteen laajentamiseen käsitettävästä ilmiöstä enemmän kohti ”käsittäjiä”. Tällä tarkoitetaan sitä, että tutkimuksen kontekstuaaliset tekijät kuten laajemmat kulttuuriset, sosiaaliset ja historialliset tekijät tulisi ottaa huomioon. Näin ollen esimerkiksi tutkimukseen osallistuvien taustamuuttujat tulisi ottaa tarkkaan huomioon. Näin käsitykset saisivat kontekstuaalista painoarvoa. Toinen merkittävä ajatus liittyy toteamukseen kielen asemasta todellisuuden tulkitsemisessa. Sosiokulttuurisen määritelmän mukaan ajatteleminen, tunne ja koemme asioita kielellisesti, jaettujen merkitysten maailmassa. Näin ollen ”yksilöllisesti koetun” määrittely tai pyrkimys tavoittaa yksilöllisesti koettu on itse asiassa erittäin vaikeaa, sillä käsityksissämme on aina mukana myös tapoja puhua asioista ja kulttuurisia representaatioita. Fenomenografiaa onkin kritisoitu kieliteorian puuttumisesta. Käsitysten muodostumisen moniulotteisuus johtaa fenomenografiaa kohti hermeneuttisempaa asetelmaa, joka liittää käsitykset

tiivimmin osaksi tutkittavien maailmaa ja valottaa tutkimuskohteen kollektiivista anatomiaa. (Uljens 1996, 127–128.)

Fenomenografiassa tutkimusintressi kohdistuu käsityksiin. Käsitys ei ole sama asia kuin mielipide, missä merkityksessä sitä arkikielessä käytetään. Käsitys ei ole myöskään vain tapa ajatella vaan käsityksiä voidaan pitää merkityskonstruktioina, jotka liittävät käsittäjän ilmiöön syvällisemmin. Käsitys tietyllä tavalla yhdistää ilmiön ja henkilön eli se on objektin kanssa koettu kokonaisuus, suhde, jota aktiivisesti konstruoidaan. (Nummenmaa & Nummenmaa 2002, 66–67.) Svensson (1984, 12) tähdentää, että käsityksellä ei tarkoiteta jonkun objektin ominaisuuksiin viittaamista vaan että käsitys ilmaisee tietoisuutta objektin luonteesta kokonaisuutena.

Käsittäminen on merkityksen antamista jollekin ilmiölle (Uljens 1989, 19). Tämän lisäksi sillä on laajempi ajattelun rakentumiseen liittyvä piirre. Edellä mainittujen hahmo- ja kognitiivisen psykologian anti fenomenografialle näkyy selvästi käsittämisen määrittelyn yhteydessä: ihmisellä on taipumus tai pyrkimys muotoilla informaatioita käsitettäväksi kokonaisuudeksi. Fenomenografian oletusten mukaan ihminen on rationaalinen olento, joka konstruoi mielessään ilmiöt ja olennot selittäviin yhteyksiinsä. Voidaan puhua merkityksenhakuprosesseista. (Niikko 2003, 9.)

Martonin (1994) mukaan on olemassa rajallinen määrä toisistaan selkeästi eroavia tapoja, joilla ihmiset kokevat, käsittävät ja ymmärtävät tiettyä ilmiötä. Fenomenografiassa tavat käsittää maailma eivät tule tulkituiksi henkilöiden kautta vaan tutkimuksellisen lähestymistavan tarkoituksena on etsiä tapoja hahmottaa maailmaa ja pyrkiä kuvaukseen, joka ylittää yksilötason. (Ahonen 1994, 116; Huusko & Paloniemi 2006; Uljens 1992, 132.)

3.2 Fenomenografian valinta tutkimusotteeksi ja tutkimukseen osallistujien valinta

Teoreettisen tarkastelun perusteella lapsilähtöisyys hahmottuu monitasoisena ja monitieteisenä ilmiönä. Ilmiön luonteen kautta tarkasteltuna fenomenografia vankassa laadullisuudessaan ja pyrkimyksessään tarkkaan vivahteiden tajuun tarjoaa tähän tutkimukseen sopivan metodologisen kehyksen. Tutkimuksellisenä intressinäni on ollut sellainen seikkaperäinen, arjen kokemuksiin kiinnittyvä

tieto, joka kertoo käsitteen ymmärtämisestä ja mahdollisuuksista vasten arjen työn kontekstia. Lapsilähtöisyyden laajan olemuksen vuoksi olen pitänyt tärkeänä saada esiin sellaista tutkimustietoa, jossa lapsilähtöisyyttä lähestytään varhaiskasvattajien itsensä kertomana, tiukassa suhteessa arjen työtodellisuuteen. Pyrkimyksenäni on ollut saada esiin nimenomaan käsitysten variaatio eli tutkimusintressiäni voidaan itsessään pitää puhtaan fenomenografisena.

Tutkimuksessani tutkimushenkilöiden valintaa on ohjannut laadullisen tutkimuksen aineistonhankinnan periaate, joka korostaa määrän sijasta laatua aineiston tieteellisyyden kriteerinä. Voidaan puhua harkinnanvaraisesta tai tarkoituksenmukaisesta näytteestä, joka käsitteenä viittaa suhteellisen pienen tapausmäärään (Alasuutari 2007, 84–85; Eskola & Suoranta 1998, 61–62). Tässä tutkimuksessa aineiston muodostaa kahdeksan työelämässä toimivan tai hiljattain toimineen varhaiskasvatuksen maisteriopiskelijan haastattelut. Tutkimushenkilöiden valintaa ohjasivat Martonin ja Boothin (1997, 124–128) ja Bowdenin (1996, 58) oletukset siitä, että tutkittavan ilmiön paljastaminen edellyttää sellaisten henkilöiden valintaa, joiden avulla maksimoidaan mahdollisuus erilaisiin perspektiiveihin suhteessa tutkittavaan ilmiöön. Työelämässä toimivat varhaiskasvatuksen maisteriopiskelijat edustavat ryhmää, jolla voidaan ajatella olevan monipuolista ajattelua varhaiskasvatuksesta ja lapsilähtöisyydestä koulutustaustansa, jatkokoulutukseen hakeutumisensa ja käytännön työkokemuksensa kautta, jota tutkimukseen osallistuneilla oli 2–20 vuoteen. Kaikilla haastateltavilla oli lastentarhanopettajan koulutus, viidellä yliopisto- ja kolmella opistotasoinen. Henkilökohtaisesti värittyneenä tutkimuksellisenä intressinäni on ollut tuoda esille lapsilähtöisyyteen liittyvää kokemuksellista ajattelua, johon olen tutustunut lukuisissa virallisissa ja epävirallisissa keskusteluissa työhönsä aktiivisesti ja kehittävällä otteella suhtautuvien tutkimushenkilöiden kanssa osana omia maisteriopintojani.

3.3 Aineiston hankinnasta fenomenografiassa

Yksilöllinen, avoin haastattelu on todettu fenomenografisen lähestymistavan päämetodiksi (Marton 1986, 42). Kun ollaan kiinnostuneita yksilön tavoista ymmärtää joku ilmiö, tarjoaa haastattelu intensiivisen ja samalla sensitiivisen suhteen informanttiin. Fenomenografista haastatteluprosessia on kuvattu dialogisena ja reflektiivisenä prosessina, jonka tarkoituksena on saada haastateltava heijastamaan kokemuksiaan ja käsityksiään mahdollisimman aidosti omista merkityksenannoistaan käsin (Niikko 2003, 31).

Fenomenografisessa haastattelussa haastattelijan perustehtävänä on auttaa haastateltavaa saamaan käsityksensä esiin ja pitää haastattelu fokusoituneena tutkimustehtävään. Fenomenografisessa haastattelumetodissa keskeisessä asemassa on kysymisen tapa eli varsin yksinkertaisesti todettuna se, mitä kysytään ja miten. Fenomenografian intressien mukaiset tutkimuksellisesti mahdollisimman avoimet teemat tarkoittavat haastattelussa niin avoimia kysymyksiä kuin mahdollista, jotta vastaaja voi valita dimension, millä alkaa vastata tai mistä haluaa puhua. Tämä dimensio muodostaa tärkeimmän seurailtavan tietolähteen kiinnittäessään yksilön ilmiöön (Marton 1986, 42, ks. Bowden 1996, 59). Haastattelun strukturoimattomuus ei kuitenkaan tarkoita haastattelun hahmottomuutta, vaan haastattelijan mahdollisuutta ja pyrkimystä tarttua haastateltavan puheeseen. Haastattelijan teoreettinen perehtyneisyys on haastatteluissa tärkeässä asemassa. Haastattelijaa ohjaa sisäisesti jäsentynyt ymmärrys ilmiön luonteesta (Nummenmaa & Nummenmaa 2002, 66).

Fenomenografinen haastattelu suoritetaan edeltä käsin määritellyillä, tutkimusongelmista sekä ontologisista ja epistemologisista pohdinnoista rakentuneilla kysymyksillä. Haastattelukysymykset eivät saisi sisältää tutkijan esioletuksia tutkittavasta ilmiöstä, vaan niiden avoimuuden ja väljyyden ajatellaan takaavan sen, että tutkittava pystyy heijastamaan käsityksiään omasta viitekehyksestään käsin. (Niikko 2003, 31.) Kysymysten suunnitelmallisuus ja relevanssi tutkimustehtävän kannalta sekä samaan aikaan avoimuus muodostavat ikään kuin kehikon, joka palvelee sekä tutkijaa systemaattisen tiedonhankinnan tehtävässään että haastateltavaa oman ajattelunsa esiin tuomisessa. Haastattelijan on suunnattava erityistä huomiota siihen, että haastattelu seurailee niitä asioita, jotka haastateltava tuo esiin eli haastateltavan omat käsitykset ilmiöstä eivät tunkeudu haastatteluun. Syventävien kysymysten avulla haastattelijan tarkoituksena on saada haastateltava refleктоimaan sanomaansa, täsmentämään ja tarkentamaan ilmaisujaan sekä täydentämään kuvaustaan. Haastateltavaa voi myös pyytää kommentoimaan esiinnoitettuja epäjohdonmukaisuuksia tai ristiriitaisuuksia ilman, että se olisi fenomenografian hengen vastaista. (Bowden 1996, 59; Niikko 2003, 32.)

On esitetty, että fenomenografinen haastattelu on erittäin vaativaa mitä tulee tutkijan ja tutkittavan suhteeseen liittyviin kysymyksiin. Sama näkökohta on liitetty fenomenografiaan myös aineiston analyysin ja tulkinnan vaiheessa. Fenomenografia tunnustaa intersubjektiviteetin tutkijan ja tutkittavan välillä. Tällä tarkoitetaan sitä tosiseikkaa, että omat käsityksemme ja mielensisältömme ovat aina läsnä toisten ihmisten ilmaisuja tulkitessa. Fenomenografiassa tutkijan ennakko-olettamusten haltuunottamista on lähestytty hallitun subjektiivisuuden ja kriittisen itsereflektion käsitteiden kautta. Käsitteillä tarkoitetaan pyrkimystä tietoisuuteen omista käsityksistä, mikä lisää avoimuutta tutkittavien käsityksille. Hallitun subjektiviteetin saavuttamisella tutkijan ei ole tarkoitus häivyttää teoreettista

perehtyneisyyttään. Sen sijaan tarkalla käsitteiden hallinnalla ja omien lähtökohtien tiedostamisella tutkijan on mahdollista rakentaa tietämyksen verkko, jolla hän voi tukevasti vangita erilaisia ilmaisuja mahdollisimman neutraalisti. (Ahonen 1994, 122, 134.)

3.4 Aineiston analyysistä fenomenografisessa tutkimuksessa

Fenomenografinen tutkija etsii merkityksiä ja merkitysrakenteita ja niiden yhteyksiä siihen maailmaan, jossa tutkimukseen osallistujat elävät (Niikko 2003, 31). Merkityssisältöjä kuvataan, analysoidaan ja pyritään ymmärtämään laadullisia eroja ja yhteneväisyyksiä etsien (Nummenmaa & Nummenmaa 2002, 65–66). Martonin (1994) mukaan fenomenografinen analyysi on ”erittäin hienovarainen tulkintaprosessi, jonka tarkoituksena on saada esille käsitysten ominaispiirteet ja ainutlaatuiset tunnusmerkit”. Analyysissä toimii tärkeänä periaatteena juuri käsitysten erottuminen toisistaan. Voidaan puhua kriittisistä aspekteista, jotka erottavat käsitykset toisistaan. Analyysin tuloksena syntyvät aineistolähtöiset kuvauskategoriat ja edelleen niiden mahdollinen ylärakennelma (Huusko & Paloniemi 2006).

Fenomenografisessa tutkimuksessa aineistoon suhtaudutaan kokonaisuutena. Ilmiön osien tulkinta muodostuu suhteessa tähän kokonaisuuteen. Tutkimuksellisesti ei keskitytä yksittäisiin tapauksiin vaan analyysin tuloksena on ilmiön tulkintaa koskeva kokonaisuus. (Häkkinen 1996, 39.) Fenomenografian peruslähtökohta eli kiinnostus merkitysten laadulliseen sisältöön on eräällä tavalla aineiston analyysin perusta eli aineistosta pyritään nostamaan esiin kaikki se, mitä ilmiöstä on sanottu. Aineistosta löytyvän ilmaisun esiintymistiheys ei ole välttämättä tutkimuksen kannalta keskeistä, vaan jopa marginaaliset ilmaisut saattavat mehevöittää ilmiön tulkintaa laadullisesti relevantilla tavalla. (Ahonen 1994, 127.)

Teorian asema fenomenografisessa analyysissä on olennainen osa laadulliseen tutkimusprosessiin liittyvää pohdintaa. Teorian aseman pohdiskelu on sikälikin tärkeää, että teorian asema analyysissä liittyy keskeisellä tavalla myös fenomenografian sisäisen eheyteen. Fenomenografinen tutkimus pohjautuu empiiriseen aineistoon ja aineistolähtöisyyteen. Teoria ei toimi kategorioiden luokitteluperustana eikä teoriasta johdettujen olettamusten arvioinnin perustana (Niikko 2003, 23–33). Kyse on ennemminkin siitä, että avoimella ja joustavalla keskustelulla aineiston kanssa teoreettisesti perehtynyt

tutkija pystyy erottelamaan käsitysten elementtejä kohti aineistolähtöistä ja ainutkertaista rakennelmaa (Ahonen 1994, 123). Varsin loogisesti voidaan myös kysyä, mitä mieltä olisi tehdä laaja, vaativa ja seikkaperäinen fenomenografinen haastattelu ja sitten käyttää valmista teoreettista luokittelurunkoa hankittu informaatio hukaten ja typistäen. Ahosen (1994, 124) mukaan voisi todeta, että mitä parempi teoreettinen perehtyneisyys tutkijalla on, sitä parempi kyky hänellä on toimia käsityksiä erottelevana instrumenttina. Tulkinnan eläytyvä luonne ja ilmaisujen merkitysten oivaltaminen pohjaavat tutkijan vivahteiden tajuun, jossa teoreettinen aines tuskin on vähäisimmässä ominaisuudessa.

Marton ja Booth (1997, 111–112) esittävät, että fenomenografiselle analyysille ei ole määritelty mitään yhtenevää menettelytapaa. Haapaniemen kirjallisuuskatsauksen (2013, 38) mukaan se jaetaan useimmiten kolmeen tai neljään vaiheeseen. Teknisistä yksityiskohdista on syytä mainita, että haastattelut puretaan ensin tekstiksi sanatarkasti. Ensimmäisessä vaiheessa aineistoa on syytä ensin lukea ja tarkastella kokonaisuudessaan. Sitten tutkimuskysymysten kannalta tärkeät ilmaisut etsitään. Pyrkimyksenä on löytää tulkinnallisia ajatuskokonaisuuksia, jotka ovat relevantteja tutkimuskysymysten kannalta. Tämän varmistamiseksi Ahonen (1994, 123) kehottaa tutkijaa tarkkuuteen: ilmaisujen yhteydet ympäröivään tekstiin saattavat olla levinneet laajalle.

Analyysin toisessa vaiheessa tutkija lajittelee ja ryhmittelee tutkittavan ilmiön kannalta merkitykselliset ilmaisut ryhmiksi tai teemoiksi (Niikko 2003, 34). Tässä analyysivaiheessa tutkija suorittaa merkitysten tulkintaa ja rajojen määrittelyä, jossa peilauspintana toimii koko löydetty data, Martonin 'pool of meanings' (Bowden 1996, 62; Häkkinen 1996, 42). Analyysissä on erityisen tärkeää, että ilmaisut tulkitaan kontekstissaan eli niiden ajatuksellisia yhteyksiä ei katkaista (Marton 1986, ks. Bowden 1996, 60).

Kolmannessa vaiheessa merkitykselliset ryhmät yhdistetään kategorioiksi. Oleellista on löytää joka kategorialle selkeät kriteerit (Marton 1994). Yksittäisen kategorian suhde toisiin kategorioihin pitää olla selkeä, sillä sen on tarkoitus tuoda esiin erilainen ymmärtämisen tapa suhteessa toisiin kategorioihin. Raportoinnissa selvitetään kategorioiden erityispiirteet ja liitetään ne aineistoon suorien lainausten avulla (Huusko & Paloniemi 2006).

Analyysin neljännessä vaiheessa muodostetaan erilaisia käsitteelliset kuvauskategoriat, jotka kuvaavat erilaisia tapoja käsittää tutkimuksen kohteena oleva ilmiö. Kuvauskategoriat ovat fenomenografiassa erittäin keskeinen käsite, koska ne ovat fenomenografisen analyysin tulos (Valkonen 2006). Kuvauskategoriat ovat selkeyttäviä, organisoivia ja tiivistäviä. Ne eivät saisi sisältää limittäisyyksiä

vaan niiden pitäisi olla selkeitä kokonaisuuksia (Niikko 2003, 36–37). Kuvauskategorioita voidaan tarkastella määrällisesti, painotuserojen kautta tai suhteessa toisiinsa. Kuvauskategoriat voivat järsytyä ylärakenteiksi, joiden suhde voi olla horisontaalinen, vertikaalinen tai hierarkkinen. Ylärakenteesta käytetään myös nimityksiä kuvauskategoriajärjestelmä, tulosalue tai tulosavaruus. On tavallista laatia tulosavaruudesta graafinen esitys. (Huusko & Paloniemi 2006.)

Fenomenografiassa ylemmän tason kategoriat peilataan vasten tutkimuksen teoreettisia lähtökohtia eli kuvaukset liitetään laajempiin teoreettisiin yhteyksiinsä. Tätä voidaan pitää tutkimuksen todellisenä painoarvona (Niikko 2003). Kuvauskategoriat kontekstualisoidaan ankkuroimalla ne siihen teoreettiseen keskusteluun, josta on lähdetty liikkeelle (Uljens 1989, 27–29). Huolimatta siitä, että fenomenografian ydin on puhtaan aineistolähtöinen, on tutkimuksen teko aina osallistumista olemassa olevaan teoreettiseen keskusteluun. Vaikka fenomenografian intressi on tietyllä tavalla puhtaasti käsityksiin kohdistuva, voidaan kysyä, mitä mieltä on tarkastella käsityksiä irrallaan teoreettisesta keskustelusta. Se, mitä aiemmin on tutkittu ja kirjoitettu tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä eli tässä tapauksessa lapsilähtöisyydestä, on olennainen osa myös fenomenografista tutkimusprosessin loppuun viemistä.

3.5 Tutkimusaineiston hankinnan pääpiirteet tässä tutkimuksessa

Lähestyin 8 kanssaopiskelijaani esittelemällä tutkimussuunnitelmani ja selostin tutkimusintressiäni avata lapsilähtöisyyden käsitettä varhaiskasvatuksen kentältä käsin, ryhmämuotoisen varhaiskasvatuksen kontekstissa. Kun olin saanut tutkimushenkilöltä suostumuksen, annoin tutkimuksen esitietolomakkeen tutkimuksen eettisine näkökohtineen täytettäväksi sekä haastattelun teemat tutustuttaviksi ja ajattelua virittämään (liite 1). Haastattelut toteutettiin keväällä ja syksyllä 2008 Tampereen yliopiston tiloissa lukuun ottamatta yhtä haastattelua, jonka suoritin haastateltavan kotipaikkakunnalla hänen kotonaan. Nauhoitin kaikki haastattelut.

Fenomenografisten haastattelujen strukturointiaste voi vaihdella (Marton & Booth 1997). Hankin tutkimukseni aineiston yksilöllisten, puolistrukturoitujen haastattelujen avulla. Tässä tutkimuksessa sitoudun Hirsjärven ja Huttusen (2009, 47–48) teemahaastattelun määritelmään ja olettamuksiin. Hirsjärven ja Huttusen määritelmässä tuodaan esiin teemahaastattelun keskittyminen tutkittavan ilmiön

oletettavasti tärkeisiin osiin, rakenteisiin, prosesseihin ja kokonaisuuteen, jotka on ennakolta selvitetty teoreettisen tarkastelun perusteella. Hirsjärven ja Huttusen määritelmän mukaan teemahaastattelu on lähempänä strukturoimatonta kuin strukturoitua haastattelu. Strukturoitu se on siinä mielessä, että haastattelun teemat ja aihepiirit ovat kaikille haastateltaville samat. Fenomenografian edellyttämän avoimuuden voidaan ajatella syntyvän teemahaastattelun vapaasta etenemisestä haastateltavan esiin ottamien asioiden ja merkitysten pohjalta. (Hirsjärvi & Huttunen 2009, 47–48.)

Muodostin haastattelun teemat asetetuista tutkimuskysymyksistä ja lapsilähtöisyyden teoreettisen tarkastelun perusteella. Fenomenografian olettamusten mukaisesti muotoilin väljiä teemoja, joiden kautta olisi mahdollista mennä aiheeseen sisään haastateltavan oman ajattelun kautta. Kiinnitin erityistä huomiota fenomenografisen haastattelun periaatteiden mukaisesti kysymysten muotoon, haastateltavan vastausten seuraamiseen, syventäviin ja selventäviin kysymyksiin (ks. Niikko 2003, 31–32). Kysymykset oli laadittu erittäin avoimiksi tai keskustelunaloitusten muotoon. Pyrin haastattelussa etenemään haastateltavien vastausten mukaisesti. Haastatteluaineisto muodostui laajaksi. Haastattelumateriaalia kertyi 120 sivua (kirjasinkoko 12, riviväli 1,5). Arvioin haastattelutekniikkaani ja haastattelujen onnistumista kokonaisuudessaan aluvuossa 6.1 eli tutkimuksen luotettavuuden arviointia.

3.6 Aineiston analyysiprosessi tässä tutkimuksessa

Fenomenografisesta analyysistä ei ole olemassa kirjallisuudessa mitään selkeitä ohjeita. Lisäksi käsitusten luokittelun terminologiaa käytetään monella tapaa, ja kirjallisuuden perusteella epäselväksi jää, missä vaiheessa esimerkiksi käsitysten ryhmittelyssä siirrytään käyttämään kategoria-nimitystä (Valkonen 2006, 26–27). Olen tässä tutkimuksessa muodostanut aineiston analyysin johtoajatuksen Bowdenin (1996, 61) ja Uljensin (1989, 39) ajatuksiin perustuen. Yksinkertaisesti sen voisi muotoilla näin: Sama laadullinen, merkityksiä, vivahteita ja olennaisuuksia etsivä fokus, joka on ohjannut fenomenografista haastattelua, ohjaa fenomenografista analyysiä. Analyysi etenee yksittäisen ilmaisan yksittäisistä ilmaisuista erilaisten tasojen kautta yhä abstraktimmalle tasolle, ja lopulta esiin saatu ilmiön kuvaus on valmis käymään keskustelua muiden ilmiötä jäsentävien teorioiden kanssa. Ahonen (1994, 115) on esittänyt saman asian hieman eri sanoin. Hänen mukaansa tutkija etsii merkitykselliset ilmaisut, avaa niiden merkityssisällöt, luokittelee ne merkitysten perusteella ja lopulta selittääkseen niiden erilaisuutta luokittelee ne ylemmän tason merkitysluokiksi. Käsitysten luokittelu tuo niihin

hallittavuutta, jota muuten olisi vaikea saavuttaa. Tätä varsin järkeenkäyvää määritelmää olen myös pitänyt johtajatuksenani tämän tutkimuksen edetessä.

Tässä tutkimuksessa käytän kategoria-nimitystä merkityksessä aineistolähtöinen merkitysluokka, joka tässä tutkimuksessa on aineistolähtöinen rakennelma ilman teoreettisten kytkentöjen hakua. Sen jälkeen tässä tutkimuksessa kategoriat muuntuvat kuvauskategoriajärjestelmäksi teoreettisen tarkastelun kautta, ja lopuksi rakennan tulosavaruuden eli tiivistävän esityksen tutkimuksen tuloksista.

Kutsun teorian asemaa tässä tutkimuksessa *prosessityökaluksi*. Tällä omalla termilläni haluan kuvata prosessia, jossa teoreettinen pohdiskelu on antanut ensinnäkin pontimen koko tutkimuksen syntymiselle, laajan kuvan tutkittavasta ilmiöstä, aineksia aineiston monivivahteiseen tulkintaan ja keskustelukumppanin syntyneille kuvauskategorioilla. Ilmaisujen luokittelu tuskin olisi ollut edes mahdollista ilman teoreettista ymmärrystä. Teoreettinen aines on siis ollut hallussani hieman eri funktiossa tutkimusprosessin jokaisessa vaiheessa.

Bowdenin (1996, 62) mukaan fenomenografinen analyysi on erittäin vaativaa työtä. Niin kuin edelläkin on esitetty, fenomenografisen analyysin erottaa perinteisestä sisällönanalyysistä se, että kategorioita, johon ilmaisut päätyvät, ei ole päätetty etukäteen. Tästä seuraa, että prosessi on luonteeltaan työläs, aikaa vievä ja interaktiivinen. Kategorioiden määrittely tapahtuu dataa vasten peilaten, sää- täen, uudelleen arvioiden ja jälleen sovitellen.

Bowdenin huomioon on helppo yhtyä. Sain koko tutkimukseen ja erityisesti sen analyysivaiheeseen verratonta apua Haapaniemen (2013), Koukkarin (2009) ja Valkosen (2006) tutkimuksista. Käsitysten luokittelu niiden merkitysten perusteella osoittautui tässä tutkimuksessa haastavaksi erityisesti siitä näkökohdasta, että haastattelut vilisivät erilaisia tieteellisiä ja eri aikakausien varhaiskasvatustas- nastoihin liittyviä käsitteitä ja termejä, jotka saattoivat tarkoittaa aivan eri asioita asiayhteydestä riip- puen. Tämän lisäksi toiset ilmaisut, kuten esimerkiksi ”lapsen kuuleminen” tai ”näkeminen” tai vaik- kapa aikuisen rooli leikin ”mahdollistajana” näyttäytyivät verrattain metaforisina ilmaisuina, joiden merkitys valkeni ilmaisu kerrallaan, kontekstuaalisen tarkastelun kautta.

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa luin haastattelut moneen kertaan läpi hankkien kokonaiskuvaa aineistosta. Haastattelut piti todellakin lukea useaan kertaan läpi, koska käsitysten variaatio vaatii aikaa löytyäkseen. Keskustelin aineiston kanssa, pitäen esillä tutkimuskysymykset ja intressini var-

haiskasvatuksen työelämälähtöistä lapsilähtöisyyden tulkintaa kohtaan. Sitten aloin tehdä työtä haastattelu kerrallaan. Etsin ja alleviivasin aineistosta tutkimuskysymysten kannalta merkityksellisiä ilmaisuja ikään kuin aineiston kanssa keskustellen. Heti kävi selväksi, että jokainen haastateltava ilmaisi haastattelussaan runsaasti käsityksiä lapsilähtöisyydestä ja sen ilmenemistä arjen työssä. Myös toinen seikka tuli heti tutuksi ja vaati huomiota: Haastateltavan yhdessä lauseessa saattoi piillä monta merkityksenantoa ja taas toisinpäin: yhtä käsitystä saatettiin valaista erittäin pitkällä puheenvuorolla. Loin vastaajakohtaisen tiedoston, jonne vein löytämäni merkitykselliset ilmaisut. Nimesin ilmaisut haastateltavan järjestysnumeron ja ilmaisun järjestysnumeron mukaan. Tässä esimerkkinä yhden haastattelun alkuosasta erottelemanı ilmaisut, jotka sisältävät lapsilähtöisyyteen liitetyn merkityksen:

- 1.1 tämmösessä niinku toiminnan suunnittelussa lapslähtöisyyttä elikkä pohjataan sitä suunnittelua siihen että niinku on nää jokaisen lapsen omat niinku varhaiskasvatussuunnitelmat et ne näkyvät siinä suunnittelussa // niin ja se kun nykyään tehdään se niinku lapselle se oma varhaiskasvatussuunnitelma et ne lapskohtaset vasut niinku nää tehdään jokaiselle ni että sitä niinku sitten myös käytetään siinä niinku kaikessa suunnittelussa
- 1.2 ja tota sitten tietenkin se niinku lapsryhmä kokonaisuudessaan (näkyä suunnittelussa) // jos sä aattelet että tiedät että lapsiryhmä on tämmönen öö vaikka reipas kävelijäporukka niin sen kanssa on sitten mukava lähtee enemmänkin retkeilemään ja et tämmösiä ihan niinku perusjuttuja ottaa huomioon sitte
- 1.3 sitten ne lapsen niinku tarpeet sinä päivänä (vaikuttavat toimintaan)
- 1.4 niinkun tämmösessä ihan pedagogisessa ilmapiirissä ja semmosessa että miten se lapsi niinku kohdataan siinä päivässä
- 1.5 että ei oo semmosta että aikuiset tekee sitä omaa tavallaan työtänsä vaan että ollaan niinku aidosti läsnä siinä sen lapsen kanssa siinä arjessa ja kuullaan sitä lasta
- 1.6 että ei oo semmosta että aikuiset tekee sitä omaa tavallaan työtänsä vaan että ollaan niinku aidosti läsnä siinä sen lapsen kanssa siinä arjessa ja kuullaan sitä lasta

Olen alleviivauksilla erottanut kohdat, joissa yhdessä lauseessa on kaksi merkityksenantoa. Jossain haastatteluissa sama merkitys otettiin esiin useassa eri kohdassa, jolloin yhdistin ilmaisut jättäen väliin // -merkin.

Tässä vaiheessa analyysiä päädyin erottelemaan ilmaisuja todella tarkasti, niiden perimmäistä merkitystä etsien. Vaikka ilmaisun yhteydet tekstissä saattoivat olla laajalle levinneet, pyrin löytämään kaikista sanotusta selkeitä, yksiselitteisiä ilmaisuja pysyäkseen aineistolle uskollisena. Jokaisen ilmaisun löydettyäni pyrin johtamaan siitä selkeän, yksiselitteisen ja tiivistävän lauseen, aloittaen esimerkiksi ”hänen mielestään lapsilähtöisyys on...” tai ”hänelle lapsilähtöisyys tarkoittaa”.

Edellisessä esimerkissä ilmaisut 1.4, 1.5 ja 1.6 olisivat voineet tulla tulkituiksi helposti samaksi merkityksenannoksi ja tulla liitetyiksi vaikkapa lapsilähtöiseen vuorovaikutuskulttuuriin, mutta en analyysin alkuvaiheessa ryhtynyt tämän kaltaiseen teemoitteluun vaan halusin säilyttää ilmaisut erillään. Lukemalla aineistoa tarkkaan kävi yhä selvemmäksi, että yksinkertaistavaan teemoitteluun ei todellakaan ollut mitään syytä ryhtyä. Aineisto alkoi itsessään toimia ilmiön analyysipohjana, tuoden esiin erotteluja, jaotteluja ja merkityksenantoja, jotka eivät olleet palautettavissa yleisiin, väliin teemoihin. Esitän tässä kaksi esimerkkiä ilmaisujen tarkasta analysoimisesta fenomenografisen ajatteluni esiintuomiseksi. Seuraavassa ilmaisussa haastateltava kertoo saduttavansa lapsia:

1.23 mä olen aika paljon saduttanu lapsia, että se on varmaan yks semmonen että missä ne saa sitä omaa ääntänsä kuuluville ja sen pohjalta pystyy tavallaan niinku sit miettiin sitä toimintaaki että mitä sieltä niinku nousee.

Tässä ilmaisussa saduttamiseen liitetään lasten oman äänen kuulumisen merkitys ja pedagogiseen suunnitteluun liittyvä tiedonhankinnan tehtävä, jota haastateltava on aiemmin haastattelussa jo kuvannut. Ilmaisun olisi voinut tulla tulkituksi yksinkertaisesti merkityksellä ”hän kertoo käyttävänsä narratiivista työtapaa, saduttamista”, mikä olisi olennaisesti kaventanut ilmaisun sisältöä. Sen sijaan ilmaisun tarkka tutkiminen johdatti alustavaan ymmärrykseen siitä, että lasten ajatuksia esiin tuovalla toiminnalla on erilaisia tehtäviä lapsilähtöisen varhaiskasvattajan työssä. Kyseisestä ilmaisusta poimin esiin merkitykset ”lasten oman äänen esiin nostaminen sellaisenaan” ja ”lasten ajatteluun kohdistuva pedagoginen tiedonhankinnan tehtävä”. Analyysin kuluessa löysin aineistosta useita tätä jaottelua tukevia ilmaisuja, ja edellä esitetyt ilmaisut tulivat sijoitetuksi lopulta eri merkitysluokkiin eli kategorioihin, ensimmäinen lasten arkista subjektiasemaa korostavaan ja jälkimmäinen pedagogisen, ryhmälähtöisen suunnittelun kategoriaan.

Seuraavassa laajassa ilmaisussa haastateltava erittelee lapsilähtöisyyteen liittyvää arjen osallisuuden tematiikkaa. Ilmaisun lopussa on edellä kuvaamani ilmaisun sisältöä tiivistävä, olennaisuudet kiteyttävä lause.

6.7 sitten se on jos ajattelee sitten tämmöstä päiväkotiryhmässä työskentelyä ja olemista niin mun mielestä se on se sitten se lapsilähtöisyys sitä että sillä lapsella ja lapsiryhmällä on mahdollisuus osallistua sen niinkun oman arkensa rakentamiseen ja niinkun toteutukseen // vaikka minä olisin miettiny sen mitä mitä me tänään tehdään lapsiryhmän kanssa niin mä esittelen sen lapsille ja niillä on mahdollisuus sanoa mitä ne siitä ajattelee ja mitä niillä tulee mieleen ja siellä on aina pelivaraa et vaikka mä olisin miettinyt että me tehdään tämmösiä juttuja tänään ni siellä on aina sellaisia osia jotka on niinku lasten valittavissa // et tää on mun maailma mä hallitsen tätä mä tiedän niin kun mitä täällä tehdään ja miks tehdään ja mulla on niinkun mahdollisuus nytkin sanoa että nyt mä en halua tai nyt mä

haluan tehdä tota toista tai mä haluun olla nyt rauhassa ottaa omaa aikaa // ei se tee siitä vielä lapsilähtöistä, ei pelkästään se että tietää mitä tapahtuu vaan myös se tunne et tarvittaessa voi vaikuttaa siihen mitä tapahtuu, osallistua siihen aktiivisesti.

Hänelle on erityisen tärkeää että lapsella ja lapsiryhmällä on mahdollisuus osallistua oman arkensa rakentamiseen 6.7

Päädyn loppujen lopuksi erottamaan tästä ilmaisusta kaksi merkityksenantoa. *Lapsilähtöisyys on mahdollisuutta osallistua oman arkensa rakentamiseen* (alleviivatut ilmaisujen kohdat) ja *lapsilähtöisyys on tunnetta omasta vaikuttajuudesta* (lihavoitu ilmaisu) ovat eri merkityksiä, vaikka liittyvät selkeästi temaattisesti yhteen. Edellinen tuo esiin lasten subjektiasemaa varhaiskasvatusarjessaan ja jälkimmäinen osallisuuden kokemuksellista elementtiä. On myös tarkkaan harkittua, että ensimmäinen ilmaisu 6.7 on nimetty mahdollisuutena osallistua oman *arjen* rakentamiseen. Aineistosta oli myös erotettavissa sellaisia ilmaisuja, jotka toivat esiin *lasten mahdollisuutta osallistua yhteisten oppimisprosessien rakentamiseen* tai *tiedon rakentamiseen*, jotka laajemmin tarkasteltuina kannattelevat erilaista tulkintaa lapsesta ja lasten kanssa toimimisesta kuin *arjen subjekti*. Analyysin edetessä kävi selväksi, että edellä kuvattu tarkka erottelutyö antaa hyvän pohjan myöhemmälle ryhmittely- ja luokittelutyölle, koska käsitysten variaatio on selvästi ymmärretty jo analyysin ensimmäisessä vaiheessa. Lopuksi edessäni oli kahdeksan haastateltavan tuottamat ilmaisut vastaajakohtaisissa tiedostoissaan. Edessäni oli 465 analyysiyksikköä, Martonin kuvaama 'pool of meanings' (Bowden 1996, 62).

Analyysin toisessa vaiheessa aloin ryhmitellä ilmaisuja. Ensin etsin sisällöltään samankaltaiset ilmaisut ja nimesin ne alustavilla nimillä samaksi käsitykseksi. Käytännön työnä tämä tarkoitti sitä, että leikkasin ja siirtelin ilmaisuja uusiin asiakirjoihin. Säilytin vielä tässä vaiheessa ilmaisujen numeroinnin, jotta pystyisin edelleen löytämään ilmaisut nopeasti litteraatioista.

Heti perään aloin kirjoittaa auki käsitysten merkityssisältöjä. Tämä osoittautui erittäin tärkeäksi työvaiheeksi. Heti haastattelujen lukemisen alkuvaiheessa olin tehnyt huomion, että haastateltavat olivat kiinnittäneet lapsilähtöisyyden kuvauksiin valtavasti erilaista terminologiaa, käsitteitä ja ilmauksia, jotka vaativat tarkkaa avaamista. Sisältöjä avaamalla tulin huomaamaan, että samaa merkitystä saatettiin kuvata suhteellisen erilaisella terminologialla, mutta merkitys paljastui kuitenkin samaksi. Sama tilanne oli olemassa myös päinvastoin. Esimerkiksi "lasten kuulemisen" pitäminen tärkeänä avautui toisissa ilmaisuissa aktiivisena ankkuroitumisena lasten vuorovaikutukseen ja toisissa ilmai-

suissa lasten ideoiden poimimisessa pedagogiseen suunnitteluun. Kirjoittaessani auki käsityksiä huomasin niissä luonteenpiirteitä ja kytköksiä, jotka johtivat uudenaikaisiin luokitteluihin ja tarkennuksiin. Merkityssisältöjen avaaminen antoi siis työkalun päällekkäisyyksien havaitsemiseen ja näin ollen fenomenografian mukaiseen käsitysten kriittisten erotteluaspektien löytymiseen. Tässä vaiheessa saatiin myös yhdistää saman haastateltavan ilmaisuja toisiinsa, koska jotkut erottelemani ilmaisut eivät kannatelleet sellaista sisältöä, josta olisi saanut esiin mitään selkeää merkityksenantoa. Tässä kohtaa syvälle menneet haastattelut osoittivat merkityksensä: monet avatut käsitykset saivat rikkaan ja värikkään sisällön. Auki kirjoittamisen ja tiivistämisen jälkeen tuloksena oli 83 käsitystä siitä, mitä lapsilähtöisyys tarkoittaa ja miten se ilmenee arjen työssä.

Analyysin kolmannessa vaiheessa luokittelin käsitykset merkitystensä perusteella ensin karkeasti kahdeksaan eri teemaan (pedagoginen suunnittelu, yhteisön rakentaminen, yhteiskunnallinen ja arkinen subjekti, ohjattu työskentely ja oppimiskulttuuri, oppimisen yhteisrakentuminen, vuorovaikutus, yksilöllisyys, leikki) sen mukaan, mikä oli niiden ydinsisältö ja luonteenomaiset piirteet. Nämä lapsilähtöisyyteen kiinnitetyt ydinsisällöt erottuivat suhteellisen selvästi toisistaan ja käsitysten tarkka alkuvaiheen erottelutyö helpotti niiden luokittelua. Erilliseksi ryhmäkseen jäi joukko käsityksiä, jotka eivät tuntuneet sopivan mihinkään temaattiseen kokonaisuuteen.

Analyysin seuraava vaihe oli koko tutkimusprosessin työläin osa. Käsitysten variaatio vaikutti välillä tuskastuttavan laajalta, ja vivahteiden ja erotteluaspektien etsiminen aineiston sisällä toimien vaati sekä hyvää ymmärrystä käsitysten kokonaisuudesta että niiden eroista. Loppujen lopuksi analyysin toisen työvaiheen 83 käsityksestä rakentui niiden sisältöjä analysoimalla, vertailemalla ja yhteisiä nimittäjiä etsien kuusi selkeästi toisistaan eroavaa merkitysluokkaa eri kategorioita, joiden sisällä käsitykset muodostivat erilaisiin ymmärtämisen vivahteisiin perustuvia käsitysryhmiä, joiden käsitykset olivat selvästi sukua toisilleen. Kategorioiden sisällä jotkut käsitykset eivät olleet pakotettavissa mihinkään käsitysryhmään, vaan näyttäytyivät omina merkityksinään, jollaisiksi ne halusin fenomenografian hengen mukaisesti jättää (liite 2).

Esittelen syntyneet kategoriat seuraavassa luvussa. Käytän tässä vaiheessa käsitysten kuvaamisessa lähes täysin varhaiskasvatustajien omia ilmaisuja ja käsitteitä ilman niiden ulkopuolisia teoreettisia jäsennyksiä. Ainoastaan kategorioiden ja käsitysryhmien nimeämisessä olen käyttänyt ajoittain aineiston ulkopuolisia nimityksiä. Tätä voidaan pitää tässä tapauksessa perusteltuna käsitysten vivahteiden esiin tuomisen nimissä. Laaja aineisto jäsenyi kategorioiden sisällä useisiin käsitysryhmiin, joiden nimeäminen on ollut tärkeä osa tämän tutkimuksen lapsilähtöisyyden määrittelyä.

Pohdin kategorioiden esittämisjärjestystä pitkään. En nähnyt kategorioiden laajuudella mitään yhteyttä fenomenografisen tutkimuksen periaatteisiin. En myöskään voinut mennä tulkinnassani ilmaisujen diskursiivisten aineiden tasolle, kiinnittyen siihen, millaisia ilmaisut olivat olemukseltaan tai sävyiltään. Tämän vuoksi tarjoan kategoriat tutkimusraportin eheyteen nojaten sellaisessa järjestyksessä, että kategorioiden eroavaisuudet voivat tulla selkeästi ymmärretyksi. Tätä voitaisiin kutsua esimerkiksi aineistosta syntyneen juonen kuljettamiseksi.

Käytän aineistositaatteja tuomaan syvyyttä ja lisäselkoa käsitysten kuvaukseen. Aineistositaateissa kuuluvat varhaiskasvattajien oma ääni ja ilmaisutapa, jota olen tässä tutkimuksessa halunnut erityisesti vaalia. Samalla lukija voi arvioida tekemääni ilmaisujen merkitysten tulkintaa. Olen jättänyt toisiin aineistositaatteihin mukaan haastattelukysymyksiäni tai puheenvuoroni, osaksi tuodakseni esiin tarkasti haastateltavan ajatusten kulkua ja toisaalta kuvatakseni oman haastattelutyöni fenomenografista osaamista. Olen muokannut aineistositaattien kieliasua luettavampaan muotoon, mutta säilyttänyt tiukasti niiden merkityksenannot. Kolme pistettä sitaatin keskellä tarkoittaa, että olen lyhentänyt sitaattia, esimerkiksi leikannut sieltä toistoa tai oman puheenvuoroni välistä pois.

Kategorioiden esitlemisen jälkeen luvussa 5 seuraa fenomenografisen analyysin 4. vaihe, jossa rakennan kuvauskategoriajärjestelmän eli tämän tutkimuksen perusteella syntyneen lapsilähtöisyyden kuvan ja asetan sen keskustelemaan tämän tutkimuksen teoriaosuudessa esitellyn lapsilähtöisyyden kuvan kanssa.

4 VARHAISKASVATTAJIEN KÄSITYKSET LAPSILÄHTÖISYYDESTÄ JA SEN ILMENEMISESTÄ KÄYTÄNNÖN TYÖSSÄ

Tässä luvussa esittelen varhaiskasvattajien käsitykset lapsilähtöisyydestä ja sen ilmenemisestä käytännön työssä kategorioittain eli merkitysluokittain. Fenomenografian hengen mukaisesti esittelen kategoriat tässä vaiheessa täysin tasavertaisina ilman graafisia esityksiä. Luonnehdin aluksi jokaista kategoriaa kokonaisuutena, sitten käyn avaamaan kategoriaa käsitysryhmä kerrallaan. Käsitysryhmän sisältämät käsitykset on tutkimuksen luettavuuden ja sujuvuuden vuoksi kirjoitettu tekstin sisään kursorivoituina, ei siis otsikoitu erikseen. Suosittelen kategorioiden ja niiden sisältämisen käsitysten (liite 2) pitämistä esillä lukemisen aikana. Kokonaiskuvan hahmottumiseksi tarjoan ensin kategoriat tiivistettyinä. Aineistolähtöiset kategoriat ja niiden sisältämät käsitysryhmät ydinsisältöineen:

A: Toiminnan kokonaisuuden määrittäminen lapsiryhmän mukaan	
Pedagogiikan määrittäminen lapsiryhmän mukaan	A1
Toiminnan ajallinen strukturointi ja organisointi lapsiryhmän mukaan	A2
B: Toimivan yhteisön ja lapsiryhmän rakentaminen	
Aikuisen auktoriteettiasema ja rooli yhteistoiminnan ohjaajana	B1
Toimivan lapsiryhmän rakentaminen ja lasten jäsenyyden tukeminen	B2
C: Lasten arkinen ja yhteiskunnallinen subjektiasema	
Lasten subjektiasema omassa varhaiskasvatusarjessaan	C1a
Leikin tukeminen osana lasten toimijuuden tukemista	C1b
Lasten etu ja oikeudet toimintaa määrittämässä	C2
Kasvattamista vaikuttajaksi, kansalaiseksi ja aktiiviseksi osallistujaksi	C3
D: Oppimisen yhteisrakentuminen ja ohjatun työskentelyn luonne	
Lapsuuden oppimisen sosiaalinen ja vuorovaikutuksellinen olemus	D1
Lasten subjektiasema oppimisen prosesseissa	D2
Ohjatun työskentelyn elävä ja toiminnallinen luonne	D3
E: Vuorovaikutukseen ja kasvatussuhteen laatuun paikantuva lapsilähtöisyys	
Vuorovaikutukseen paikantuva lapsilähtöisyys	E1
Myönteinen kasvatusilmapiiri ja – suhde	E2
F: Yksilöllinen lapsilähtöisyys	
Yksilöllisyyden tunnustaminen ja yksilöllisiin tarpeisiin vastaaminen	F1
Yksilöllisen lapsitiedon vieminen osaksi arjen toimintaa	F2
Yksilöllisen kehityksen ja oppimisen tukeminen	F3

4.1 *Kategoria A: Toiminnan kokonaisuuden määrittäminen lapsiryhmän mukaan*

Olen koonnut tähän kategoriaan käsitykset, jotka tuovat esiin lapsilähtöisyyden tulkinnan tiettyyn lapsiryhmään ja sen käytäntöihin kiinnittyvänä ilmiönä. Ensimmäiseen alakategoriaan olen koonnut käsitykset, jotka vastustavat ”ei-kenenkään pedagogiikkaa” ja kiinnittyvät tiukasti tietoon paikalla olevista lapsista ja lapsiryhmästä. Toisen tarkastelunäkökulman lapsiryhmäkohtaiseen toiminnan kokonaisuuteen tuo laaja yksittäinen käsitys toiminnan ajallisesta strukturoinnista ja organisoimisesta kyseessä olevan lapsiryhmän mukaan.

4.1.1 Pedagogiikan määrittäminen lapsiryhmän mukaan (A1)

Tässä käsitysryhmässä lapsilähtöisyys tuotiin esiin erityisesti pedagogisen suunnittelun käsitteenä. Lapsilähtöinen pedagoginen suunnittelu tuotiin esiin ajassa tarkentuvana, tavoitteellisena prosessina, jossa aikuisen varhaispedagoginen työ yhdistyy lasten intresseihin ja arjesta nouseviin sisältöihin. Käsitykset itsessään antoivat ymmärryksen siitä, että lapsilähtöisessä suunnittelutyössä olisi kaksi yhtä tärkeää elementtiä, jotka täydentyvät toisistaan tai täydentävät toisiaan: tavoitteellinen varhaispedagoginen orientaatio ja tieto paikalla olevista lapsista. Käsityksissä tuotiin useaan otteeseen esiin, että toiminnan suunnitteleminen tarkkarajaisesti etukäteen ilman tietoa lapsiryhmästä ei ole suotavaa tai edes mahdollista lapsilähtöisessä toimintaympäristössä.

Haastatteluissa tuotiin esiin lapsilähtöisyys toiminnan suunnittelemisena tarkasti *paikalla olevista lapsista ja lapsiryhmästä lähtien* toiminnan perusolettamuksena. Toiminnan suunnitteleminen ilman toimintakontekstia ei ole mahdollista eli pedagogisen toiminnan tavoitteet pitää kytkeä kulloinkin kyseessä olevaan lapsiryhmään. Kysyin jokaiselta haastateltavalta, mitä lapsilähtöisyys ei sinulle ole. Aineistossa tuotiin esiin ”nutturatäti”, joka päättää omista lähtökohdistaan mikä lapsia pitäisi kiinnostaa tai lapsiryhmä, joka heittää saapasta ilman että kenelläkään on ajatusta toiminnan tavoitteesta tai tarkoituksenmukaisuudesta juuri kyseisille lapsille. Ilmaisuihin tuotiin esiin myös ymmärrystä suunnitteluajan tärkeydestä osana tiettyyn lapsiryhmään kiinnittyvän pedagogiikan rakentamista.

”Tulee heti mieleen sellainen karrikoitu, tosi tiukkapipoinen täti, joka tekee näin: ”nyt me tehdään näin, koska minä olen suunnitellut näin ja hällä väliä mitä lapset siitä ajattelee, että tykkäsitte tai ette, mutta tämä on teille hyväksi”. Että ne tavoitteet haetaan niin kuin

jostain, mä nyt käytän tällaista konteksti-sanaa, että niin kun sen ulkopuolelta. Että tänne on kirjattu, että matikassa olisi tällaisia tavoitteita, niin sitten tällainen joka on ei-lapsilähtöinen, niin se ei osaa kytkeä niitä asioita siihen kontekstiin ja siihen lapsiryhmään ja niiden lasten tarpeisiin.”

”Mää olin koko talossa ainoa lastentarhanopettaja, ja kyllä se mun mielestäni näkyi että on vain yksi opettaja ja muut, että ei ole tavallaan sitä samaa koulutusta, niin näkyy just siinä että miten paljon sitä suunnittelua ja sellaista siinä työyhteisössä arvostetaan. Vai onko se vaan sitä, että ne päivät mennään ja viedään läpi, ja tehdään jotain asioita tekemisen vuoksi. Mutta mikä se on se tarkoituksenmukaisuus niille lapsille, minkä takia niitä asioita tehdään, mitkä ovat ne työn ne perustelut, että kun nyt heitetään kumpparia niin sitten kaikki rivissä heittää sitä.”

Tähän samaan käsitykseen tuotiin lisäsisältöä ilmaisuissa, joissa aikuisen kasvatustyö argumentoitiin pois olettamuksista tai traditioista, ja kytkettiin lapsilähtöinen toiminnan suunnittelu siihen, mitä lapsista todella tiedetään ja havaitaan. Olemassa oleva tieto lapsista velvoittaa kasvattajaa organisoidaan toimintaa lasten mukaan. Ei voi tehdä niin kuin on ”aina tehty”, jos tieto lapsista ohjaa toimimaan toisella tapaa.

”Näitä mistä aina puhutaan että ”näin on aina tehty, näin tehdään myös nytkin”, että sellaisten traditioiden purkaminen on hyvin vaikeaa, että minkä ikäisille voit antaa haarukat. ”Ei meillä ikinä ole kaksivuotiailla ollut haarukoita, ai kolmevuotiaille veitset, voiko ne harjoitella makkaran pilkkomista”...no voi ne kyllä harjoitella! Että vaikka sinä selkeästi näkisit, että tällä olisi mahdollisuus...onneksi on oppinut kuuntelemaan, että jos siinä omassa työtiimissä kaikki tekevät sillä tavalla, niin voi jättää kuulematta ne mitä jostain muusta ryhmästä huudellaan, että ”te ette voi mennä vessaan ennen ruokailua, vasta sen jälkeen kuuluu mennä”.”

Käsitykseen pedagogisen suunnittelun määrittymisestä lasten ja lapsiryhmän mukaan sisältyi suunnittelutyön tarkastelua ajallisessa kontekstissa. *Lapsilähtöinen suunnittelu on ajassa tarkentuva prosessi.* Kokoavana merkityksenantona oli, että lapsilähtöisessä pedagogiikassa asetetaan ensin toiminnalle karkeat raamit tai suuntaviivat ja suunnitelmat tarkentuvat lapsiryhmän mukaan matkan varrella. Ilmaisuissa tuotiin esiin myös teoreettinen tai koulutukseen sisältyvän tieteellinen tieto eräänlaisena suunnittelua ohjaavana lähtöoletuksena, joka muuntuu tai täydentyy lapsi- ja lapsiryhmäkohtaisesta tiedosta. Ilmaisuissa tuotiin myös esiin, että toimintaa pitää olla jatkuvasti valmis uudelleenarvioimaan ja mukauttamaan lapsille sopivaksi, joustavasti ja sovitellen.

”Mää näen sen sillä lailla, että aikuinen tekee suunnitelmat ja aikuisella täytyy olla joku lähtöoletus ja kuva siitä toiminnasta, mutta sitten kun hän tekee sitä tarkempaa suunnitelmaa ja tietää sen lapsiryhmän niin hän havainnoi ja tarkkailee sitä lapsiryhmää ja ottaa sieltä niitä lasten kiinnostuksen kohteita siihen työhönsä ja suunnitteluunsa.”

”Elikkä siihen teoreettisuuteen se perustuu, koska lapset tietysti vaihtuu siinä ryhmässä. Niin ensiksi tavallaan lähdetään siitä teoriasta että näin varmaan olisi hyvä ja sitten katsotaan sen mukaan, että miten se sopii sille lapselle ja sille ryhmälle ja sit mahdollisesti muutetaan. Sitä toimintaa on oltava valmis uudelleenarvioimaan ja tarkistamaan sen perusteella miten se näyttää toimivan lasten suhteen, että ei pidetä sitä tilannetta vakiona vaan sen takia että on joskus niin päätetty.”

Lasten intressit ja aikuisen tavoitteellisen varhaispedagogiikan yhdistävä pedagoginen orientaatio oli yksi haastatteluissa eniten esiin nostetuista sisällöistä. Ilmaisuihin tuotiin esiin opettajuus, opetussuunnitelma ja sen orientaatiot tai sisältöalueet, oppimateriaalit ja varhaiskasvattajan ”taskussa oleva työkalupakki” leikkeineen ja lauluineen, jotka aikuinen kytkee lasten intresseihin ja aloitteisiin. Varsin tyypillisesti ilmaistuna tätä työtapaa kuvattiin siten, että aikuinen ”nappaa” mitä lapsiryhmästä ”nousee” ja kytkee sen omaan työhönsä. Tavoitteelliseen varhaiskasvatukseen kuuluu, että kasvattaja noudattaa voimassa olevia julkisen varhaiskasvatuksen ohjaavia suunnitelmia ja huolehtii, että kaikkea tulee lapsille ”sopivasti”.

”Mun oma kasvatuskäsitykseni on se, että mä pyrin nappailemaan lapsilta heidän kulloisiaankin mielenkiinnon kohteita ja tuon niihin toki sen oman ikään kuin opetukseni, että varsinkin eskarilaisilla täydennän sitä lasten tiedonjanoa ja sillä tavalla sitten ohjaan, että se mun opetukseni ei tulisi sieltä ylhäältä päin vaan mä ohjaisin siinä rinnalla. Sitten kuitenkin taustalla on tämä mun oma koulutukseni ja esiopetussuunnitelma mitä siellä on tavoitteita, että mun tarvitsee kuitenkin ne asiat käydä läpi näiden lasten kanssa ja ne tietyt tavoitteet sieltä saavuttaa, niin se on se millä mä ikään kuin sitten rakennan tätä toimintaani.”

”Jos mä huomaankin, että nyt tässä tilanteessa nyt onkin joku akuutti teema tapahtunut, jotain mikä on kanssa mediassa, ja josta puhutaan kauheasti koko ajan, niin me voidaan mennä siihen ja sen ympärille ympätä sitten kaikki ne jos ajattelee just jotain eskari-ryhmää, niin matikat ja äidinkielet ja muut, niin nehan voi ympätä kaikki ihan mitkä vaan. Tavallaan mun mielestäni se on hirveen vapauttavaa just se sellainen suunnittelu, koska silloin voi ottaa sen mitä sieltä lapsilta tulee ja sit vaan nivoo sen siihen kokonaisuuteen.”

”Meillä lapset jatkoivat sitä Särkänniemi-leikkiä, ja joku keksi rannekkeen. Voidaan viedä se kädentöihin, voidaan tehdä erinäköisiä rannekkeita ja piirtää niihin erilaisia asioita ja tosiaan sen vois ihan yhtä hyvin viedä liikuntapuolelle ja voidaan jotakin lapsista lähtenyt asiaa niin kuin viedä useamman orientaation tasolle.”

Nämä lapsilähtöisen suunnittelun kaksi elementtiä tulivat erittäin selvästi esiin myös sellaisissa ilmaisuihin, joissa kasvattajat kertovat voineensa huonosti työssään, koska lasten ääni tai lasten kuuleminen ei toteutunut pedagogisessa suunnittelussa ja toiminnassa.

”Niin se kuitenkin ottaa niin oman aikansa, että löytyy se sellainen yhteinen kasvattajasävel ja sit jos ne työparit ei satukaan olemaan samoilla ajatusviivoilla pedagogiikassaan niin tuntuu, että se on itselle hirveen raskasta kun yrittää tehdä sitä työtä sillä omalla tavallaan ja se ei saakaan sitten tuulta purjeidensa alle. Niin sitten siinä väkisinkin tuntee kasvattajana sellaisia epäonnistumisen tunteita että nyt minä en onnistu, ja sitten se menee enemmän semmoiseen ennalta suunnitteluun, totta kai tätä toimintaa pitää ennalta suunnitella, mutta että sieltä jää se lasten kuuleminen sitten pois.”

Edellä esitetyn työtavan kuvauksissa kulki mukana punaisena lankana *pedagogiikan merkityksellisyys paikalla oleville lapsille ja lapsiryhmälle*. Merkityksellinen pedagogiikka tähtää siihen, että motivaatio ja innostus oppia ja toimia lähtee lapsista itsestään. Haastatteluissa tuotiin esiin lasten intressit, elämänpiiriin, arkeen ja kokemusmaailmaan liittyvät sisällöt merkityksellisen pedagogiikan aineksina. Toisessa sitaatissa kuvauksen kohteena on tilanne, jossa lasten kiinnostuksesta oli syntynyt projekti, intiaanit, ja ryhmässä käytössä ollut oppimateriaali ei enää tuntunut kiinnittyvän ryhmään, lapset eivät saaneet siitä ”mitään irti”.

”Mä olen sitä mieltä, että lapsi oppii parhaiten sitä, mikä häntä eniten kiinnostaa ja toisaalta sitten se, että jos häntä hirveästi kiinnostaa autot, niin sen ei tarvitse jäädä sen oppimisen niihin autoihin vaan se auto olisi se objekti jonka avulla mä voin opettaa värejä tai laskemista tai kirjaimia.”

”Sitten se oli aika hassua, että meillä oli ne intiaanit (teemana) mutta me myös tehtiin niitä Salaisen maan tehtäviäkin...että me tehtiin niitä tehtäviä sieltä kirjasta vähän niin kuin ikään niin kuin erillisinä, että me ei sit siinä kohtaa mitenkään luettu sitä Salaista maata...silloin mä rupesin just miettimään sitä, että mä en tykännytkään sellaisesta kirjasarjasta mikä oli kauhean sidottu johonkin...siinä kohta sit mä rupesin miettimään, että miksi tätä pitää väen vängällä käydä, se oli hirveen hieno kirjasarja silloin, se oli tullut silloin vähän ennen vuosituhannen vaihdetta ja näin mutta olisiko siinä kohtaa pitänyt ymmärtää että nyt nämä lapset ei ne ei jaksakaan sitä, saako ne sieltä mitään irti.”

Lasten yhteinen kiinnostus ja innostus ovat ratkaisevia, kun mietitään, millaisia asioita otetaan ryhmässä yhteiseen käsittelyyn. Lasten yhteinen kiinnostus toimii ikään kuin kriteerinä sisältöjä valittaessa. Yksittäisen lapsen kiinnostuksesta lähtenyt, toisiin lapsiin ”levinnyt” kiinnostus voidaan laajentaa koko ryhmä yhteiseksi tekemiseksi. Varhaiskasvatuksen lapsiryhmässä on mahdollonta toteuttaa jokaisen ”omaa”, ja siksi yhteinen kiinnostus ratkaisee.

”Fröbelin palikoiden keikasta oli monta kuukautta ja hän oli aivan huumassa siitä. Joka päivä hän soitti kitaraa lumilapiolla siellä päiväkodin pihassa. Siihen lähti toisiakin lapsia mukaan, niin tavallaan että tällaisista aloitteista sitten, vaikka ei hän nyt osannut sanoa, että voitaisiinko me leikkiä kaikki. Voi ajatella, että mitäpä jos nyt olisikin että otetaanko sellainen juttu, että kuunnellaan musiikkia, kuunnellaan Fröbelin palikoita ja soitetaan

kaikki ilmakitaraa, että ne vois tykätä ne lapset...vaikka lapsi olisi hyvin pieni tavallaan, niin siitä tulee tällaista yhteistä jaettavaa.”

”H: Voiko tällainen idea tulla ihan esimerkiksi yksittäiseltä lapselta? V: Miksei, se riippuu sitten siitä että innostuuko koko porukka, että tuleeko siitä koko ryhmän vaikkapa idea mitä lähetään viemään eteenpäin vai onko se sitten hänen henkilökohtainen projektinsa tai jonkun pienemmän ryhmän.”

Erästä haastattelusta löytyi laaja ilmaisu, joka toi esiin, että *ryhmän olemus*, esimerkiksi liikunnallisuus, *ohjaa valitsemaan pedagogisia painopisteitä*, jotka sopivat ryhmän luonteeseen. Perusammattitaitoa on katsoa, millainen ”tämän vuoden porukka” on ja vasta sitten tehdä tarkempia pedagogisia linjauksia ja suunnitelmia.

”Sitten tietenkin se lapsiryhmä kokonaisuudessaan (näkyä suunnittelussa). Jos sä ajattelet, että lapsiryhmä on vaikka reipas kävelijäporukka, niin sen kanssa on sitten mukava lähteä enemmänkin retkeilemään ja tämmöisiä ihan perusjuttuja ottaa huomioon sitten. Ja siis sehän on ihan kaiken perusta, että havainnoidaan sitä porukkaa ja sitten sen mukaan suunnitellaan sitä toimintaa, että kyllä se mun mielestäni se on sitä ammattitaitoa, just sitä perusammattitaitoa, että sää katsot millainen se on se tämän vuoden porukka ja mitä tämän vuoden porukan kanssa lähetään tekemään. Ei voi suunnitella toimintaa ja vasta sitten katsoa, että minkälainen lapsiryhmä.”

Haastatteluissa lapsilähtöisyys liitettiin *lasten kiinnostusten tai oppimishaasteiden mukaan vuosittain muodostettuihin pienryhmiin*. Kokoavana merkityksenä tässä käsityksessä oli, että ryhmän lapsista toimintakausittain muodostettujen pienryhmien kautta kootaan yhteen lasten kiinnostuksia tai oppimisen haasteita. Ohjatussa pienryhmässä lasten yhteiset kiinnostukset, henkilökohtaiset haasteet tai taidot tulevat huomioonotetuiksi, ja sama ryhmä palvelee useampia lapsia. Tässä käsityksessä oli merkityssisältönä myös se, että lapsiryhmän sisällä on havaittavissa erilaisia kiinnostuksia ja taipumuksia, jotka ohjaavat erilaisten pienryhmien muodostamiseen. Isossa ryhmässä kaikkien lasten ei tarvitse olla tai todennäköisesti he eivät ole kiinnostuneita samoista asioista. Pienten lasten ryhmissä lasten kyvyt tai kiinnostus osallistua ohjattuun työskentelyyn ohjaavat kasvattajaa pienryhmän muodostamiseen.

”H: Eli sää aikuisena tavallaan koitat etsiä jonkin ryhmäkohtaisen isomman nimittäjän tavallaan että mikä vois olla ryhmän yhteinen kiinnostava asia? V: No joko tai. Voi olla, että jos on ihan eri juttuja, jos ne nyt on jotain just vaikka 4-5-vuotiaita joka on sellainen ryhmä, jolla ei ole vielä eskaria eikä ole niitä pieniä, että onhan mahdollista, että on useita rinnakkaisia juttuja, että joitain pikkuryhmiä ja tehdään niitä erikseen. Jossain voi olla vaikka kuusi tyyppiä, jossain kymmenen, jossain vaan kaksi.”

Lapsilähtöisyys tarkoittaa *aktiivista tiedonhankintaa ja tutkivaa otetta suunnittelutyön pohjaksi*. Tässä käsityksessä tuotiin esiin ymmärrys aikuisen aktiivisesta tiedonhankinnan tehtävästä suhteessa lapsiin, joiden kanssa kulloinkin toimii. Esittelen käsityksen sisällöt tiivistetysti lähes ilman aineistositaatteja, koska ilmaisut olivat melko suppeita ja toteamuksenomaisia.

Ilmaisuissa kuvattiin, millaisilla työtavoilla kasvattaja hankkii aineksia lapsilähtöisen työnsä suunnitteluun. Haastatteluissa tuotiin esiin lasten ja erityisesti leikin havainnointi, lasten tuottamien aineistojen, kuten satujen ja piirustusten tutkiminen, toiminnan dokumentointi valokuvaamalla, videoimalla tai lapsihavaintoja ja lasten palautetta kirjaamalla, lasten kanssa keskusteleminen sekä muun henkilökunnan kanssa keskusteleminen ja havaintojen jakaminen lapsilähtöisen toiminnan toteuttamiseksi. Toiminnan dokumentoinnin yhteydessä ilmaisuissa tuotiin esiin havaintojen kirjaamisen tärkeys siksi, että niihin voidaan palata. Yksi ilmaisuista painotti tiedonhankinnan systemaattisuutta, jotta kasvattaja pääsisi sisään lasten toimintaan ja ymmärtäisi, mistä siinä on kyse.

Haastatteluista löytyi havainnoinnin keskeistä asemaa koskeva, pienten lasten merkityksellisen pedagogiikan rakentamista kuvaava käsitys. Tässä käsityksessä tuotiin esiin *havainnoinnin keskeisyys rakennettaessa pienten lasten (0-3 v.) ryhmässä lapsille merkityksellistä pedagogiikkaa*. Ilmaisut kertoivat, että ymmärrys aktiiviseen havainnointiin perustuvasta työtavasta on alkanut hahmottumaan kasvattajille heidän siirryttyään työhön pienten ryhmään. Kokoavana merkityksenantona tässä käsityksessä oli havainnoimalla saatu tieto siitä, millaisiin toimintoihin ja leikkeihin lapset vaikuttavat kiinnittyvän ja sitoutuvan, ja toiminnan suunnitteleminen hankitun tiedon mukaisesti. Pienten lasten kanssa ei saa samalla tavalla tietoa kiinnostuksista ja palautetta toiminnasta keskustelemalla tai dokumentteja tutkimalla kuin isompien lasten kanssa, ja tämä ohjaa kasvattajaa tarkkaan ja aktiiviseen havainnoivaan työtapaan. Pienet lapset eivät tee niinkään sanallisia aloitteita, mutta heidän aloitteensa näkyvät sitoutumisessa ja reagoinneissa asioihin.

Pienten lasten kanssa olisi helppoa suunnitella toimintaa todeten, että ”nyt tehdään näin”, mutta lapsilähtöiselle kasvattajalle tämä ei pienten ryhmässäkään ole suotava työtapana. Pienten lasten palaute toiminnasta on helposti nähtävissä sitoutumisen tasossa – tarvitaan vain ymmärrys siitä, että pienten lasten ”ääni” on paljolti aikuisen systemaattisen havainnointityön varassa. Aktiivinen havainnointityö lapsille mieleisistä toiminnoista, ikään kuin kokeilemalla, toimimaan houkuttelemalla, oppimisympäristöä järjestelemällä ja vaihtoehtoja tarjoamalla tuotiin esiin kasvattajan kokemukseen perustuva, pienten lasten lapsilähtöisenä työtapana.

“Jos ajatellaan siis lähinnä siis lasta joka ei osaa kertoa, että jolta ei voi kauheasti kysyä, no silloin minun mielestäni kannattaa just havainnoida sitä, että minkälaisista asioista lapset tuntuvat tykkäävän. Niin kuin mä sanoin esimerkiksi siitä, että silloin kun ryhmästä kerätään tietoa, että jaksako lapset keskittyä tai vaikuttaako se tosiaan että ne tykkäävät siitä hommasta. Tavallaan ehkä tällaista ihan pientä lasta ei lähtökohtaisesti voi niin hyvin pitää aloitteentekijänä kuin vähän vanhempaa vaan ehkä kannattaa enemmän niin, että kokeilee erilaisia ja juttuja ja sitten katsoa, että miten ne tuntuvat toimivan. Se on se havainnointi vielä tärkeämpää sitten ihan pienten kanssa, koska he eivät välttämättä osaa sitten kertoa siitä sanallisesti mitä he haluaisivat tehdä.”

4.1.2 Toiminnan ajallinen strukturoiminen ja organisoiminen lapsiryhmän mukaan (yksittäinen käsitys)

Tässä käsityksessä haastateltavat kuvasivat *lapsilähtöisyyttä toiminnan ajallisena strukturoimisena ja organisoimisena lapsiryhmän mukaan*. Perusajatuksena oli, että päivärytmin tai suunniteltujen toimintojen tulisi määrittyä ajallisesti lapsiryhmän toiminnan ja tarpeiden mukaan. Ryhmän toimintaa pitää katsoa kokonaisuudessaan, pohtia, mikä olisi kaikkien lasten kannalta hyvä päivä, ei tutkailla asioita vain osan lapsista tai opetuksellisesta näkökulmasta. Varhaiskasvatuksessa ryhmän lasten päivät saattavat olla eripituisia ja kasvattajan tulee ottaa huomioon sekä puolipäiväisten että kokopäiväisten lasten päivän rakentaminen.

“Se oli varmaan 2002 tai 2003, että oli tietynlainen päiväkotirytmi, että ensin tullaan päiväkotiin ja syödään aamupala, sitten leikitään hetki ja sitten otetaan joku tällainen ohjattu toiminta, sitten lähetään ulos ja sit syödään ja nukutaan ja plaa plaa plaa...siellä oli sellaiset vahvat perinteet, että oli menty justiin tietyn kaavan mukaan ja sit me pyöräytettiin se ympäri. Kun me esimerkiksi ruokailtiin kokonaan eri rakennuksessa ja osa lapsista tuli vasta pelkkään eskariin, niin meillä se esiopetus oli yhdeksästä yhteen, sitten käytiin siellä syömässä kahdeltatoista, niin siinä ei olisi oikein ehtinyt aloittaa mitään leikkiä, se leikki olisi pitänyt hirveen nopeasti keskeyttää. Osa oli tullut jo ehkä ennen seitsemää niin ne olivat jo aika väsyneitä siinä kohtaa tai ne olisivat jo halunneet purkaa sitä omaa energiaansa johonkin, niin sitten me koettiin, että se onkin hirveen hyvä, että me tullaan sieltä aamupalalta, niin me mennään suoraan siihen pihalle ja sit me sieltä pihalta tultiin kaikki yhtä aikaa ja aloitettiin se meidän eskaritouhu aamukokoontumisella.”

Jos lapset syventyvät ohjattuun toimintaan, tulee päivän rakenteen joustaa. Jos pedagoginen toiminta saa lapset todella innostumaan jostain aihepiiristä, tulee suunnitellun viikko-ohjelman joustaa virinneen toiminnan tieltä. “Jos lapset innostuu siitä jumpasta, niin eihän lapsilähtöinen ohjaaja nyt odota,

että sitä jumppaa on ens viikolla vaan sitä on seuraavana päivänä”. Ilmaisuihin tuotiin esiin, että suunniteltu toiminta ei ole varsinaisesti ristiriidassa tai kilpailemassa lasten intressien kanssa. Keskeistä on toiminnan joustavuus. Näissä ilmaisuihin toimi yhteisenä tekijänä myös aikuisen suunnittelu- ja organisointivastuu siitä, että lasten päivien rytmien tulisi lähteä lapsista ja lapsiryhmän toiminnoista ja tämä olisi ensisijainen huomion kohde lasten päivää suunniteltaessa. Lasten päivien rytmi ei saisi määrittyä työelämän, keittiöhenkilökunnan, vanhempien toiveiden tai jäykkien, perustelemattomien rakenteiden kautta. Toimittaessa lapsilähtöisesti pitää katsoa päivien kulkua kokonaisuudessaan ryhmän kautta ja myös päivittäin lapsilähtöisesti, ”miltä tänään näyttää”. Päivän pitää olla selkeä rytmiltään, mutta ei kuitenkaan jäykkä – varhaiskasvatuksessa toimintojen rytmittäminen ei voi olla aikuisten päättämä ”lukujärjestys” vaan lasten mukaan määrittyvä, joustava rakennelma.

”Sinne voidaan sinne pitkin päivää sitten ottaa huomioon tosiaan niitä lapsia havainnoidessa ja kuunnellessa ja katsellessa niitä lasten ajatuksia siihen toimintaan. Sitten toisaalta taas jos me huomataan, että joku juttu ei toimikkaan näiden lasten kohdalla, niin sitä voidaan sitten sitä rakennetta muuttaa niin paljon kun se antaa nyt sitten periksi, kuinka paljon keittäjä antaa myöhästyä syömisestä, ja (naurahtaa huvittuneesti) kuinka tärkeänä ryhmän vanhemmat pitää sitä että ulkoillaan kaksi kertaa päivässä. Siellä on aina niin monta tekijää siinä päivässä sitten kun sitä lähetään suunnittelemaan, että toisaalta on hyvä, että siellä on ne selvät raamit, mutta niissä selvissä raameissa voidaan joustaa niitten lasten tarpeitten mukaan.”

4.2 *Kategoria B: Toimivan lapsiryhmän ja yhteisön rakentaminen*

Tämän kategorian käsityksissä lapsilähtöisyys liitettiin toimivan lapsiryhmän ja yhteisön rakentamiseen. Käsitykset sisälsivät ryhmän ja yhteisön roolien ja suhteiden pohdintaa, ja toivat esiin lasta ympäröivän, jäsenyyttä tukevan ryhmän merkityksellisyyden. Kokonaisuutena käsitysten kautta lapsilähtöisyys näyttäytyi rooleiltaan selkeänä, toimivana jäsenyyden yhteisönä, jossa aikuinen toimii kasvatuksellisesti vastuullisena auktoriteettina.

4.2.1 Aikuisen auktoriteettiasema ja rooli yhteistoiminnan ohjaajana (B1)

Haastatteluissa tuotiin esiin *aikuisen kasvatuksellisesti vastuullinen auktoriteettiasema yhteisössä*. Lapsilähtöisessä kasvatusyhteisössä aikuinen on turvalliset rajat asettava auktoriteetti, joka tuo kasvatustapahtumaan oman elämäkokemuksensa ja tietonsa elämästä ja yhteiskunnasta. Aikuisella on

vastuu hyvästä kasvatuksesta ja hyvän elämän eväistä. Kasvatus tarvitsee auktoriteettia, joka ei ole sama asia kuin autoritäärinen kasvattaja. Lapsia ei voi jättää oman onnensa nojaan, vapaan kasvatuksen ideaalien varaan. Rajojen sisällä lapsi saa kasvaa ja hakea rajoja aikuisen kantaessa vastuun hyvän kasvun tai kasvatuksen toteutumisesta. Lapset eivät ole pikkuaikuisia, jotka voisivat päättää oman kasvatuksensa suunnasta.

”Just niin kuin mä siellä varmaan jossain ehkä alkuvaiheessa sanoin, että tämä lapsilähtöisyys ei milloinkaan saa olla kasvattajan pakoilua tästä vastuustaan, että siellä on se vastuu ja ne rajat ja hän on se auktoriteetti, mutta auktoriteetti, ei autoritäärinen, tämä on mun ajatukseni tässä.”

Arjen päätöksenteossa lasta pitää tarkastella suhteessa yhteisöön ja sen sääntöihin. Lapsilähtöisyys ei ole lasten mielihaluja mukaan toimimista tai yksittäisten toiveiden automaattista toteuttamista. Lapsella ei ole erikoisoikeuksia siksi, että hän on lapsi. Joskus saa toteuttaa omia mielihalujaan, mutta joskus taas toimitaan yhteisön ehdoilla. Elämään oppimiseen kuuluu kokemus siitä, että kaikki ei aina mene ”niin kuin minä haluan”. Kasvattaja ei voi lähteä ”hullun lailla kyselemään” mitä kukin haluaisi tehdä tai toteuttamaan vanhempien jokaista toivetta vaan lapsilähtöisen varhaiskasvattajan työtä ohjaavat ensisijaisesti tavoitteellisen varhaiskasvatusyhteisön säännöt, toimintaperiaatteet ja ryhmän yhteinen toiminta.

Aikuisen pitää varmistaa, että lapsilähtöisessä kasvatusyhteisössä toteutuvat eettiset periaatteet kuten arvostus, kunnioitus ja tasa-arvo lastenkin kesken. Esimerkiksi lasten leikkiessä aikuinen tuo tilanteeseen säännöt ja rajat, joiden sisällä lasten toimijuus voi toteutua. Vapaa leikki ei tarkoita säännöistä vapaata leikkiä. Lapset ovat toimijoita, mutta heidän toimiessaan aikuisen rooli voi näyttäytyä vaikka ”turvallisuutta tuova tiiminvetäjänä”, joka pitää huolen, että kaikilla on hyvä olla. Hienovaraisesti lasten leikkiä kunnioittava aikuinen on kuitenkin porukan ”kippari”.

”Mä olen pitänyt sitä mun aikuisen oikeutena, tavallaan tiiminvetäjän, siis jos ajattelee tiiminä sitä ryhmää, lapsiryhmää, että mää olen kuitenkin se kippari siinä, mää olen se aikuinen, joka luotsaa sitä ja pitää huolen, että kaikilla on hyvä olla ja turvallista ja järkevää tekemistä ja mielekästä tekemistä, niin mulla on oikeus mennä ja avata ovi kun lapset leikkii.”

Aikuinen tuo siis yhteisöön säännöt, rajat ja auktoriteetin. Edelliseen käsitykseen liittyy läheisesti käsitys aikuisen roolista *lasten yhteistoiminnan ohjaajana*. Aikuinen ohjaa lasten yhteistoimintaa ja vuorovaikutusta. Kasvattaja havainnoi, miten lapset tulevat toimeen keskenään ja miten yhteisleikit

sujuvat. Kasvattajan tulee olla selvillä lasten rooleista ryhmässä ja pyrkiä ohjaamaan yhteistoimintaa siten, että kukaan ei jää alistetuksi. Tarvittaessa aikuinen tarjoaa apuaan konfliktien ratkaisemisessa.

Ilmasuissa tuotiin esiin ymmärrystä siitä, että lasten välinen vuorovaikutus on sinällään erittäin tärkeää, mutta lapsiryhmän vuorovaikutuskäytännöt eivät synny itsestään. Lapsilähtöisessäkin toiminnassa aikuisen tulee tuoda toimintaan vuorovaikutuksen rakenteet. Aikuinen sekä antaa mallin hyvästä vuorovaikutuksesta että ohjaa lasten keskinäistä vuorovaikutusta. Aikuinen tulee myös kiinnittää huomiota omaan sitoutumiseensa vuorovaikutuksen sääntöihin.

”Sitten just toimintahetket tai aamupiirit tai millä nimellä näitä nyt sitten aina kutsutaan, mutta että lapset olisivat keskenäänkin vuorovaikutuksessa...mutta pidän sitä toisen kunnioittamista hirveen tärkeänä, mun mielestä se on tosi paljon toisen kunnioittamista että kun joku toinen on äänessä, niin silloin siellä ei sipistä ja supista tai puhuta päälle että sitten siinäkin yhdistää niitä elementtejä, että siinä ollaan vuorovaikutuksessa, mutta että sitä toista kunnioittaen esimerkiksi.”

4.2.2 Toimivan lapsiryhmän rakentaminen ja lasten jäsenyyden tukeminen (B2)

Tämän käsitysryhmän kautta haastateltavat toivat esiin lapsiryhmän rakentamiseen liittyviä lapsilähtöisyyden merkityksiä. Käsityksissä tuotiin esiin ymmärrystä siitä, että lapsilähtöisyys ei ole pelkästään perinteisen tulkinnan mukainen yksilöön kiinnittyvä käsite. Yhteistä näille käsityksille oli, että lapsilähtöisyyden tarkasteluun ei edetty yksittäisen lapsen tai paikalla olevien lasten intressien kautta vaan lapsiryhmän rakentumista pohtien. Ilmaisuihin tuotiin esiin aikuinen, joka tarkastelee ja rakentaa ryhmän toimintaa kriteerinään lapsi ryhmän jäsenenä, ryhmän toimivuus, yhteenkuuluvuuden tunne ja kaikkien lasten tasavertainen jäsenyyden.

Lapsilähtöisyyden ydinsisällöksi kuvattiin *toimiva lapsiryhmä ja lasten jäsenyyden omaan ryhmäänsä*. Näissä käsityksissä lasta lähestyttiin heitä ympäröivän ryhmän kautta. Haastateltavien mukaan perinteiset tavat tulkita lapsiryhmää ryhmänhallinnan ja lapsia yksilöön painottuvien, arvioivien menetelmien kautta ei ole riittävä. Myöskään henkilökohtaisen vasun laatiminen työtapana ei ollut tässä tulkinnassa olennaisinta lapsilähtöisyyttä. Yhteisöä ja ryhmää pitää rakentaa lapsiporukalle toimivaksi ja lähtökohtaisesti erilaisuutta sallivaksi, ja tällaisen otteen kautta yhteisön sisällä myös yksilöllisyys

saa näkyä, ”kaikki kukat kukkia”. Varhaiskasvatuksessa lapset ovat yksilöitä, mutteivat yksin! Hyvinvoivassa ryhmässä lasten toiminta, luovuus ja keskinäinen vuorovaikutus pääsevät esiin. Lapsilähtöisyyttä pitäisikin ajatella vahvan yhteisöllisenä käsitteenä, vuorovaikutteisen lapsiporukan toiminnan alustana.

”Kyllä mä näen lapsilähtöisyydessä hirveen tärkeänä myöskin sen, minulle on rakentunut hirveen vahva yhteisöllinen näkökulma ylipäättänsä kaikkiin...että se ei ole niin yksilökeskeinen se minun näkökulmani tavallaan et yksi lapsi. Jotenkin oikeasti sekin oivallus tavallaan, eihän siis yksilö voi vaan olla siinä porukassa. Että sitä mun mielestäni hirveen vähän on koulutuksessa ja muissa tullut, että miten varhaiskasvattaja rakentaa yhteisöllisyyttä lapsiryhmässä. Mutta se on se ryhmänhallinta ollut se yhteisöllisyys (nauraa), ja sitten se on ollut, että miten mä analysoin tämän lapsen ja arvioin hänen oppimisensa ja taitonsa ja tavoitteensa, ja sitten yksilöllinen lapsen vasu ja näin. Kun mä näen hirveen vahvasti tämän yhteisöllisenä, ja jotenkin näen sen koko lapsilähtöisyyden. H: Eli nyt kun mä katon sua kun sä puhut, niin sä muodostat käsilläsi nyt tällaista palloa, että sä sitä ryhmää eli jos sä piirtäisit V: Se olisi tällainen joku rypäs, jossa sitten tavallaan yksittäiset yksilölliset kukat siellä jokainen omalla tavallaan sitten...että se ei sulje myöskään, että vaikka mä rakentaisin lapsilähtöisyyttä ja kasvu ympäristöä ja toimintakulttuuria sen yhteisön varaan niin tavallaan sen yhteisön sisällä niin ne yksittäiset lapset mun mielestä saa kukkia omalla tavallaan.”

”Siellä on tietysti siinä ryhmässä on yksilöitä, mutta kukaan siellä ei ole yksikseen vaan kaikilla on se ryhmä siinä ympärillä. Jotta se yksilö voi hyvin siellä ryhmässä niin se ryhmäkin täytyy saada toimimaan.”

Käsityksessä tuotiin esiin lapsiryhmän jäsenyys lapsilähtöisen varhaiskasvatuksen ydinsisältönä. Päiväkodissa ja elämässä toimintaa määrittelee aina sosiaalinen aspekti. Lapsilähtöisen varhaiskasvatuksen päätehtävä on nähdä lapsi ryhmän jäsenenä, ryhmässä toimivana. Seuraavassa sitaatissa tätä merkityksenantoa lähestytään pohtimalla kasvun kansion laatimista. Käytäntö laatia kasvun kansiota ikään kuin kehitystä dokumentoivana ”vauvakirjana” ei haastateltavan mielestä ole lapsilähtöisen varhaiskasvatuksen ydintehtävä.

”Me ollaan itse asiassa keskusteltu hirveen paljon nyt töissä siitä, että mikä se päivähoiton ja sen yksilöllisen huomioimisen suhde on sitten siihen että se lapsi toimii siinä ryhmässä ja sen yhteisöllisen tunteen luomisen välillä on. Et me ollaan tosi paljon juteltu esimerkiksi kasvun kansioista nyt että pitkään on tehty kasvun kansioita, niin ne on niin kuin sellaisia päivähoiton vauvakirjoja, vähän niin kuin vanhemmat tekisivät lapsestaan vauvakirjoja. Niin me on puhuttu paljon siitä minkä mä ihan täysin itse allekirjoitan, että onko se kuitenkin sitten päivähoiton tehtävä vaan enemmän nähdä se lapsi siinä ryhmässä ja sen ryhmän jäsenenä. Kuitenkin kun me toimitaan ryhmässä siellä päiväkodissa ja me toimitaan ryhmässä sitten kun me mennään kouluun ja me toimitaan töissä ryhmässä ja siinä on aina se sosiaalinen puoli.”

Käsityksessä tuotiin esiin myös ymmärrystä siitä, että lapsiryhmä tarvitsee rauhaa ja pysyvyyttä rakentukseen. Tämä rakentuminen on tärkeää, koska lasten on tärkeä löytää oma paikkansa ja saavuttaa luottamuksen ja turvallisuuden tunne, joka antaa edellytykset toimia ryhmässä. Tällainen lapsilähtöinen ryhmän rakentaminen edellyttää paneutumista lasten rooleihin ja asemaan ryhmässä. Lapsiryhmän koostumuksen jatkuvat muutokset asettavat suuria haasteita ryhmän rakentamiseen liittyvään työhön.

Ryhmän tasavertainen, arvostettu jäsenyys ja oman paikan löytäminen jokaisen lapsen kohdalla liitettiin tähän lapsilähtöisyyden tulkintaan. Jokaisen lapsen tulisi olla merkityksellinen ryhmässä, jättää ikään kuin jälki ryhmään ja aikuisten sisimpään. Lapsia, jotka ovat lähteneet pois, muistellaan ja heistä keskustellaan toisten lasten kanssa.

Lapsen paikalta tarkasteltuna lapsilähtöisyys tarkoittaa *tunnetta ryhmän jäsenyydestä*. Käsityksen ydinaineiksena oli tarkastella lapsen kokemusta omasta jäsenyydestään, mukaan kuulumisen ja merkityksellisyyden kokemuksena. Lapsilähtöisyys on mukaan kuulumisen tunnetta jo pienestä pitäen. On tärkeää, että lapselle muodostuu tunne siitä, että hän kuuluu porukkaan ja hänen osallistumisensa on tärkeää. Joskus lasta kiukuttaa ja on huono päivä, mutta kasvattajan tehtävä on houkutella mukaan yhteiseen. Kasvattajan on tärkeää omalla toiminnallaan viestittää lapselle merkityksellisyyden viesti: ”sinä olet tärkeä tälle porukalle” ja ”sinua tarvitaan mukaan”.

”Se on myöskin mun mielestä sitä kuulumisen tunnetta oikeasti, niin kuin ”okei sinulla on tänään huono päivä ja sua kiukuttaa, voit katsella siitä vierestä, mutta sitten tavallaan kun ei ole huono päivä niin nyt voisit tulla, tämä on uusi juttu, tule kokeilemaan, se on tärkeää, että kaikki on tässä mukana”...tavallaan tulee siis se tunne että sä kuulut porukkaan, sä olet tärkeä osa tätä, sinua tarvitaan tähän mukaan...mun mielestä ihan siis yksi-vuotiaasta lähtien voi tätä osallistamista kyllä ruokkia.”

Lasten välinen vuorovaikutus ei ole lapsiryhmässä tärkeää vain oppimisen kannalta. Tavoitteena on, että lapsi kokisi olevansa osa ryhmää ja yhteisöä, osa jotain suurempaa. Mukana olemisen kokemukset vaikuttavat lapseen vahvasti ja kantavat pitkälle aikuisuuteen.

”H: Mitä siinä tapahtuu kun ne lapset näkee toisensa, sä olet kuvannut tätä piirin muotoa, mitä siinä tapahtuu? V: Miksi, no ehkä se on just tämä vuorovaikutus mikä siinä on, lapset oppivat toisiltaan, seuraamalla toisiaan...he kokevat olevansa osa jotain suurempaa tai no ehkä suurempaa on nyt vähän hölmö sana ehkä tähän kohtaan, no ihan puhtaasti osa sitä ryhmää, osa jotain yhteisöä.”

Ryhmän rakentaminen toimivaksi tarkoittaa *ryhmähenkeen panostamista*. Yhteishenki ei synny itsensä vaan se on jotain, mihin pitää tietoisesti panostaa. Vahva yhdessä olemisen ja elämisen meininki ovat tärkeitä. Tämä heijastuu myös ristiriitojen selvittämiseen: ”ne sitten oikeasti selvitetään”. Ryhmän rakentaminen on erityisen tärkeässä asemassa *uuden ryhmän aloittaessa toimintansa*. Syksyt ovat tärkeää aikaa lapsilähtöisyydessä, koska silloin luodaan yhteisöllisestä näkökulmasta katsottuna perusteita lapsiryhmän toiminnalle koko tulevaa vuotta ajatellen. Ryhmän aloittaessa kannattaa panostaa erityisesti kaikkien lasten yhteisiin aktiviteetteihin ryhmäytymisen nimissä.

Lapsilähtöiseen ryhmän rakentamiseen kuuluu *lasten välisten erojen ymmärrettäviksi tekeminen*. Aikuinen keskustelee lasten kanssa ihmisten erilaisista toimintatavoista ja tekee lasten käyttäytymistä ymmärrettäväksi vertaisille. Näin toimimalla aikuinen pyrkii siihen, että lapset oppisivat omassa yhteisössään hyväksymään erilaisuutta, tunnistamaan yksilöiden välisiä eroja ja haasteita ja edelleen kannustamaan toisiaan. Oikeudenmukaisen yhteisön pelisääntöihin kuuluu, että lapsilta vaaditaan asioita suhteessa omiin kykyihin ja resursseihin. Ryhmän rakentamiseen liittyy myös *lasten vahvuuksien osoittaminen toisille lapsille*. Aikuinen nostaa lapsen vahvuudet esiin ja ohjaa lapsia kannustamaan toisiaan. Lapsen vahvuuksien tuominen toisten lasten tietoon liitettiin myös erityislasten aseman vahvistamiseen varhaiskasvatuksen lapsiryhmässä.

Pienryhmiä tarkasteltiin aiemmin ryhmälähtöisen pedagogiikan merkitysluokassa lasten kiinnostuksia ja haasteita kokoavina lapsilähtöisinä työtapoina. Tässä merkitysluokassa *pienryhmät tuotiin esiin lasten yhteenkuuluvuuden ja mukaan kuulumisen rakentumisen paikkoina*. Ilmaisut toivat esiin ymmärrystä pienryhmissä lasten kesken syntyvästä yhteenkuuluvuudesta ja sen tukemisesta. Ison ryhmän sisällä lapsen jäsenyyttä voidaan rakentaa pienryhmän kautta.

Pienryhmien muodostamisen lapsilähtöisiin työtapoihin kuuluu, että lapset nimeävät pienryhmänsä ja laativat sille kuvallisen symbolin tai logon. Näin syntyy esimerkiksi ”meidän Koalakarhut”, jonka kokoontumista lapset odottavat. Myös aloituspiiri, tsemppaaminen ja toisten haasteiden tunteminen liitettiin pienryhmissä tapahtuvaan yhteenkuuluvuuden rakentamiseen. Haastateltavien kokemuksen mukaan pienryhmistä saattaa muodostua ajan kuluessa tiiviitä, vahvan yhteishengen paikkoja, joissa vertaiset tukevat ja kannustavat toisiaan.

4.3 *Kategoria C: Lasten arkinen ja yhteiskunnallinen subjektiase*

Olen koonnut tähän kategoriaan käsitykset, jotka tuovat esiin lapsilähtöisyyden tulkinnan lasten arkisena ja yhteiskunnallisena subjektiasemana. Päädyin sijoittamaan leikin tukemisen käsitysryhmän tähän kategoriaan, nimellä ”leikin tukeminen osana lasten toimijuuden tukemista”. Päädyin tähän ratkaisuun, koska haastateltavat liittivät käsityksiinsä leikistä erityisesti lasten toimijuuden ja lasten oman näkökulman merkityksenantoja.

4.3.1 Lasten subjektiasema omassa varhaiskasvatusarjessaan (C1a)

Tässä käsitysryhmässä tuotiin esiin lapsilähtöisyyden tulkinta lasten subjektiasemana omassa varhaiskasvatusarjessaan. Ilmaisuihin puhuttiin erityisesti lasten arkisesta subjektiasemasta eli osallisuudesta ja toimijuudesta omassa arjessaan ja lasten palautteen, aloitteiden ja näkökulman asemasta lasten arjen muotoutumisessa.

Lapsi on lähtökohtaisesti *oman elämänsä subjekti ja arkensa asiantuntija*, joka on voimakkaasti mukana kahdensuuntaisessa sosialisatioprosessissa. Sosialisatio on osa kasvatusta, mutta lasta, subjektiä, ei voi ulkoistaa omasta arjestaan. Lapsen tulee olla osallinen käytännön tasolla omaan päiväänsä, arkeensa ja elämäänsä. Lapsella on tietoa omasta arjestaan ja elämästään, ja tämä tieto on läsnä kun lapsen kanssa toimitaan. Lapsi on lähtökohtaisesti subjekti, ja häneen *tulee suhtautua beings-asenteella*, ajatellen ”että lapsi on”, vakavasti otettava sellaisenaan, elämässä itseisarvoista lapsuuttaan. Vaikuttamisen mahdollisuudet ovat olemassa koko ajan, riippumatta iästä. Tämä tarkoittaa päiväkodissa sitä, että lapset eivät ole missään iässä odotushuoneessa siihen, että heidän kanssaan voi tehdä asioita, heiltä voi kysyä ja että he pääsevät vaikuttamaan.

”Mun mielestäni lapsilähtöisyys ei myöskään ole sitä, että ajatellaan niiden lasten jotenkin paranevan iän myötä eli mun mielestä lapsilähtöisyydessä kuitenkin arvostetaan lasta ja sitä lapsuutta itsessään. Monessa päiväkodissa kun joutui harjoittelussa, niin odotetaan vaan lasten kasvavan esimerkiksi yli kolmevuotiaaksi tai viisivuotiaaksi, että sitten niiden kanssa voi tehdä ja sitten niiltä voi kysyä, ja sitten ne voi vaikuttaa ja näin pois päin. Mun mielestäni lapsilähtöisyyteen kuuluu myös se, että arvostetaan sitä lapsuutta ja sitä lasta ihan sellaisena kuin hän siinä iässä on, ja ei ajatella niin, että se on vaan joku välivaihe siihen, että sitä lasta voitaisiin oikeasti pitää vakavasti otettavana. Lapsi on jo, on jo itsensä sillä hetkellä kun hän on, eikä ole pelkkä potentiaali myöskään tässä osallisuus- ja vaikuttamisasiassa. Että sitten ne vaikuttamisen tavat tietysti muuttuu ja ehkä jollain tavalla jalostuu, mutta ne ovat kuitenkin ne tekemisen ja vaikuttamisen mahdollisuudet on koko ajan olemassa.”

Lapsilähtöisyys tuotiin esiin *lasten osallisuutena omaan varhaiskasvatusarkeensa*. Varhaiskasvatuksessa arkea tehdään yhdessä, ja lasten tulee osallisia eli mukana oman arkensa rakentamisessa. Lapsilähtöisyys tarkoittaa, että lapset nähdään kykenevinä oman päivänsä suunnitteluun ja heidän täytyy olla siinä mukana, osallisina vaikuttamassa yhteisön arkeen ja sen prosesseihin. Tiukan rytmitetty, pedagogisoitu arki ei tämän käsityksen kautta näyttäydy erityisen lapsilähtöisenä.

”Kun mä luin ne kysymykset mitä sä laitoit etukäteen, niin mulla kyllä ne kulminoituu siihen osallisuuteen, että siinä varhaiskasvatuksessa näkisin sillä tavalla, että lapset voisivat olla enemmän osallisena sekä suunnittelussa että toteuttamassa asioita. Vähemmän selaista aikuisjohtoista, että on jotakin pieniä irrallisia projekteja, jotka tehdään. Tai siis yleensä ne eivät olekaan mitään projekteja vaan jotain, jolla vaan se päivä täytetään, että se jää niiden ruokailujen ja nukkumaanmenojen ja ulkoilujen väliin, että on pieni leikkihetki. Että se lapsi voisi olla enemmän osallisena siinä, kuinka sitä päivää viedään eteenpäin.”

Lasten osallisuutta omaan varhaiskasvatusarkeensa tuotiin myös esiin kuvaamalla sitä valinnanvarana tai ”pelivarana”. Lapsilla tulee olla mahdollisuus valita toimintojaan, valita kenen kanssa haluaa olla tai työskennellä tai vaikkapa vaikka ottaa omaa aikaa. Se, että saa valita tekemisiään ja kavereitaan tukee viihtymistä päiväkodissa.

Lapsilähtöisyys on lasten *toimijuuden tukemista heidän arjessaan*. Edellisen käsityksen tapaan ilmaisuissa argumentoitiin lasten päivän fragmentaarisuutta ja hallitsemattomuutta vastaan, ja tuotiin esiin lasten oma toiminta ja arjen hallinta. Lasten arkea ei voi täyttää tai lasten päivää ohjelmoida toisiaan seuraavilla, aikuisten lähtökohdista määritellyillä hetkillä, joiden puristuksissa lapsille jää omaan arkeensa heittopussin asema. Lapsella, yhteisön toimijalla täytyy olla arjessaan tunne, että hän hallitsee sitä, ei ”pelinappulana” vaan ajattelevana ja osallistuvana subjektina.

”Se on sitten se lapsilähtöisyys sitä, että sillä lapsella ja lapsiryhmällä on mahdollisuus osallistua sen oman arkensa rakentamiseen ja toteutukseen, mutta myöskin hallintaan...että tavallaan sillä lapsella täytyy olla koko ajan tunne että hän hallitsee sitä omaa arkeaan ja tietää missä mennään. Että hirveen paljon näkee tilanteita, joissa lapset on hoomoilasena, että tulee niin vahvasti sieltä aikuiselta ”no niin nyt mennään sinne ja tehdään” ja lapsilla ei ole mitään käsitystä siitä, miksi me tehdään näin ja minne me ollaan menossa.”

Lasten toimijuuden tukeminen tarkoittaa tilannetta, jossa toimintojen yhtä aikaa suorittamisen sijaan lapset saavat vapaasti tehdä arjessa itselleen merkityksellisiä asioita siten, että heitä ei keskeytettäisi. Kasvattajan tulisi ymmärtää lasten oma panos, lasten arkisen puuhailujen merkitys ja arvostaa niitä.

Lasten toimijuus tarkoittaa myös sitä, että lapset voivat joustavasti ja itseohjautuvasti hallita arkista ympäristöään ja sen toimintamahdollisuuksia. Kasvattajan tehtävä on mahdollistaa lapsen toimijuus eli tässä tapauksessa mahdollisuus toimia ympäristössään esteettömästi ja aloitteellisesti. Toimijuus ei voi kehittyä, jos kasvuympäristössä toistuvat ilmaisut ”nyt ei voi tehdä sitä” tai ”älä nyt mene sinne”. Oppimisympäristö tulisi järjestää mahdollisimman paljon lasten omaa toimintaa tukevaksi, ”vähän niin kuin sellaista Montessoria”. Välineet ja tekemiset eivät saisi olla aikuisen ”takana”, eikä lasten toiminnan edellytyksenä olisi, että aikuinen tulee ja ”vetää toiminnan”. Satupostilaatikko ja leikinvalintataulu tuotiin esiin työtapoina, joiden kautta lasten oma toimijuus tulee mahdolliseksi. Lapsi saattoi kertoa sadun silloin kun hänestä siltä tuntui, ilman ajallisia rajoituksia, ja leikinvalintataulun ajateltiin antavan lapsille mahdollisuuden hallita arkista toimintaympäristöään itsenäisesti toimien.

”Se (leikinvalintataulu) ohjasi siihen välineiden jakamiseen ja toisaalta myöskin tilojen jakamiseen, mutta tavallaan se, että se ohjasi niitä lapsia. Ne tiesi, että tämä on nyt meidän aikaa, ja mä saan itse miettiä mitä mä teen. Sitten kun on paljon niitä lapsia, jotka ei keksi mitään tekemistä niin sellaisia lapsia ei ollut, koska kun ne hetken aikaa seisoivat siinä seinän vieressä, jossa oli visuaalisesti kaikki mahdollisuudet niin oli helppo keksiä myöskin sitä tekemistä.”

Myös pienten lasten (0-3 v.) ryhmissä lapsilähtöisyys tarkoittaa sitä, että lapset toimivat ja tekevät itse ja heidät otetaan mukaan yhdessä tekemiseen. Tämä tarkoittaa astumista ulos kieltämisen ja rajoittamisen kulttuurista. Ilmaisuisia tuotiin esiin kokemusta siitä, että pienten lasten toimijuuden tukeminen saatetaan kokea helposti ”lisätyönä”. Pienten lasten toimijuus saattaa kuitenkin yllättää! ”Vesikriisikin opetti, että hyvin pienikin lapsi osaa laittaa käsidesiä ihan oikeaoppisesti.”

”Miten paljon sitä voisi sitten siellä päiväkodissa hyödyntää, että se ei ole sitä, että aikuiset siellä sitten (huokaisee), no eihän siellä nyt oikeasti vaan istuta ja olla, mutta tavallaan se, että omalla esimerkillä sitten tehtäisi, että jotenkin pyrkimys olisi enemmän sellaiseen yhdessä elämiseen ja olemiseen siellä päiväkodissa...välillähän se on ärsyttävää kun ne pienet ei vielä osaa, niin sitten antaa sen osallisuuden mahdollisuuden siitä huolimatta, että tulee virheitä, joihin voidaan suhtautua ei aina niin rakentavasti tai että siitä voi tulla lisää tekemistä aikuisellekin... jos annetaan tehdä ja jotenkin se että on vaan ne tietyt rajat, että lähinnä mikä nyt on säädyllystä ja turvallista ja tavallaan siinä rajoissa, mutta että lapsi saa toimia. Se kieltämisen kulttuuri koko ajan että ”ei sinne niin”, se sitten niin helposti johtaa lyhytkestoiseen toimintaan tai pienellä piirillä toimimiseen.”

Ymmärrys lapsista subjekteina heijastui myös käsityksiin *lasten näkökulman, aloitteiden ja lasten antaman palautteen merkityksellisyydestä arjen muotoutumisessa*. Lasten palaute toiminnasta on toi-

vottavaa, ja kasvattaja on tyytyväinen saadessaan sitä. Pelkkä lasten havainnointi ei riitä, vaan kasvattaja suuntautuu hankkimaan lapsilta palautetta, ja tiedostaa sen arvon ja merkityksen. Ilmaisut toivat esiin ymmärrystä siitä, että lasten näkökulmaan tulee suhtautua vakavasti ja tosissaan. Lasten tieto omasta arjestaan ei ole jotain, joka ”kelpaa vasuun hassunhauskoiksi sitaateiksi” vaan arvokasta tietoa lapsisubjektien maailmasta. Tähän tietoon tulee suhtautua ja suuntautua vakavasti.

”Mun mielestä esimerkiksi lasten osallisuutta täytyisi sikäli panostaa vielä paljon enemmän, että mua esimerkiksi nyppii tosi paljon kun monessa huomaa, että päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelmassa on kysytty lapsilta jotain siitä päiväkodista, tavallaan että mikä on kivaa ja mikä ei ole kivaa tai muuta, niin niiltä on kysytty vaan sen takia että niistä saa hauskoja kevennyssitaatteja sinne vasuun, että ei ole niin kuiva kun on tällainen hassunhauska lapsen kommentti tässä. Mun mielestä et jos ajatellaan että päiväkodin arvona on esimerkiksi lasten osallisuus, niin silloin sen pitää olla aitoa, ja jos lapsilta kysytään että mikä on hyvää päiväkodissa ja mikä on huonoa niin sen pitää johtaa muuhunkin kun siihen, että valitaan täältä se hassuin sitaatti Vasuun ja oikeasti analysoidaan niitä et mitä ne lapset ovat sanoneet. Mutta sitten myös ihan arjessa, että jos se lapsi sanoo jotain että ”miksi meillä on aika kiire kun me syödään”, sellaisiin pitäisi sitten tarttua.”

Kasvattajien tulee huolehtia, että lasten näkökulma, palautteet ja aloitteet vaikuttavat toimintaan arjessa. Lapsilähtöisyys tarkoittaa lasten näkökulman viemistä käytännön tekojen tasolle. Muuten ei ole kyse lapsilähtöisyydestä. Lapsilähtöisyys ei ole aitoa, jos lapsilta kysyminen tai lasten ehdotukset eivät johda mihinkään.

Lasten arkinen subjektiasema tarkoittaa myös kiireetöntä ja miellyttävää arkea lapsille. Päiväkotia on lapsen maailma, jossa pitäisi erityisesti toteutua kiireetön ja rauhallinen arki lapselle. ”Missä se lapsen paikka on tässä hektisessä maailmassa, jos se ei ole päivähoidossa?” Kun kiirepaikat päiväkodissa ovat kuitenkin kaikkien tiedossa, niin ne täytyisi organisoida kunnolla ja varata niihin aikaa ja resursseja. On lasten kannalta tärkeää, että ”arki rullaa”, eikä näyttäydy lapsille odottelemisena, ison ryhmän ehtoihin sopeutumisena ja loputtomana ohjeiden vastaanottamisena – ”odota nyt hiljaa” ja ”suu kiinni jonossa”.

Edellä kuvattu lasten arjen osallisuuden ja toimijuuden näkökulma näkyi myös käsityksenä lapsilähtöisyydestä lasten arjen, toiminnan ja ajatusten esiin nostamisena ja näkyväksi tekemistä. Tässä käsityksessä aikuisen ensisijaisena intressinä ei tuotu esiin lasten toiminnan eteenpäinviemistä tai kehittämisyrittämisestä vaan lasten kokema ja elämä arki ”sinällään”. Lapsilähtöisyyden tarkastelu ei näin paikantunut opetukselliseen tai kasvatukselliseen tarkasteluun vaan varhaiskasvattajat kertoivat lapsilähtöisyyden tavoitteeksi lasten arjen, toiminnan ja ajatusten esiin nostamisen ja näkyväksi tekemisen.

Näkökulma lapseen tuotiin esiin lasten arkisten tekemisten ja niiden esiin nostamisen kautta, ei lapsesta erityisesti kehittyvänä tai oppivana olentona tai perushoidon kohteena. Vanhemmille välittämisen arvoisena kerrottiin lasten hyvät leikit, ”upeat hienot jutut” ja arvokkaat hetket, mitä arjessa tapahtuu. Tässä käsityksessä mielenkiinnon kohteena eivät olleet esimerkiksi kehityksen haasteet tai hankaluudet vaan se, mitä lapset tekevät.

”Hirveän usein kun vanhemmat tulee hakemaan niin sit mää kerron, että niillä oli tosi upea leikki, ne leikkivät tällaista ja sitten niin kuin ”kerro sää”, sitten tavallaan se lapsikin voi kertoa siitä. Vähän niin kuin tietoisesti olen halunnut tehdä sitä lapsen arkea näkyväksi vanhemmille...jos varsinkin sitten kun tulee tällaista, että joskus nousee pinnalle se häirikököäyttäytyminen tai keskittymiskyvyttömyys tai levottomuus tai joku. Erityisesti tällaisissa tapauksissa mä haluan nostaa sieltä että aivan upeat leikit oli, että ne teki tällaisia keskenään ja keskustelivat tällaisista, jolla mä oikeasti haluan kasvattaa niitä vanhempia-kin näkemään ne upeat hienot jutut, mitä siinä arjessa tapahtuu lasten kanssa. Myöskin kun se lapsi on siinä kuulemassa kun mä kerron aikuisen näkökulmasta siitä leikistä, niin sehän on myöskin viesti sille lapselle, että se on tärkeä juttu mitä me ollaan tehty ja toi on nähnyt sen ja se pitää sitä niin tärkeänä juttuna, että se kertoo sen mun isälle ja äitille. Että tavallaan se mun mielestä liittyy taas siihen lapsen arvostamiseen ja lapsuuden arvostamiseen ja kunnioittamiseen että oikeasti ne arjen pienet hetket on tosi tärkeitä ja arvokkaita.”

Ilmaisuissa tuotiin esiin lisämerkitys lasten ajatusten ja arjen arvostamisesta sinällään näiden tekojen kautta. Laadukas arki ei tarkoita näkyviä askarteluja tai tuotoksia vaan etenemistä lapsuuteen lasten arkisen elämän tarkastelun kautta. Lapset ovat varhaiskasvatuksessa elämässä arkeaan, eivät askartelemassa.

”Just niin kuin tuotosajattelu edelleenkin...että olisi laadukasta päivähoitoa niin sieltä pitää tulla jotain tuotosta kotiin. Mä yritän aina kauheasti vanhempainilloissa sitä tähden-tää, että kaikki mitä me täällä tehdään on sitä tuotosta, että me yritetään tehdä sitä näkyväksi teille. Että se ei välttämättä tarkoita jos me ei olla askarreltu kolmeen viikkoon että me ei olla tehty mitään vaan me ollaan kenties harjoiteltu sitä sukan laittoa se kolme viikkoa nyt jollakin tavoin.”

Ilmaisuissa tuotiin esiin tähän käsittämisen tapaan erityisesti liittyviä työtapoja kuten lasten kertomukset, saduttaminen, lasten haastatteleminen varhaiskasvatussuunnitelmaansa, lasten piirustukset, lasten toiminnan tallentaminen valokuvaamalla ja videoimalla sekä lasten ottaminen mukaan päiväkodin fyysisen ympäristön suunnitteluun. Erään haastateltavan mielestä pienemmillä lapsilla lapsen vasussa tulisi olla systemaattinen havainnointiosuus tuomassa esiin lapsen toimintaa ja leikkiä päiväkodissa. Ilmaisuihin sisältyi aikuisen rooli lasten ajatusten ja toiminnan dokumentoijana, tallentajana ja kirjaajana sekä lapset itseään ja ajatuksiaan koskevien dokumenttien tuottajana.

Ilmaisuissa oli myös merkityksenantona toiminnan esittelemine lasten toimintaympäristössä ja vanhempaintapaamisissa. Lasten töitä kerätään kasvun kansioihin, ripustetaan seinille ja kerättyjä dokumentteja esitetään. Haastateltavat toivat esiin myös kokemuksensa siitä, että tämä on lapsille usein varsin merkityksellistä toimintaa.

Haastatteluissa tuotiin esiin käsitys siitä, että *lasten äänen saa parhaiten heidän kanssaan yhdessä toimien*. Lapsilähtöinen kasvattaja menee lasten maailmaan heidän kanssaan toimien, elämällä ja olemalla. Lasten ääni ja näkökulmat tulevat esiin yhdessä eläen, luonnollisessa vuorovaikutuksessa ja kanssakäymisessä.

”Seuraamalla ja havainnoimalla, olemalla mukana niissä tilanteissa. Kun lapset toimivat, siellä leikkivät tai keskusteleivat, juttelevat, tekevät jotain muuta niin lapsella pitää olla myös sitä aikaa päiväkodissa, jossa aikuinen ei huohota niskaan ja koko ajan ole siellä kuuntelemassa että mitäs nyt, miten tätä hyödyntäisin, vaan että se mikä siinä arkisessa vuorovaikutuksessa nousee esille. Kyllä kun sinä siinä ryhmässä olet, niin kyllä sinulla pitäisi kuitenkin nousta esiin mitkä ovat niille lapsille tärkeitä juttuja just nyt ilman, että siitä tulee sellaista väkisin menemistä, että menenpäs nyt sinne kuuntelemaan, että mitä ne leikkivät tai olen tässä koko ajan vähän korvalla ruokapöydässä, vaan ylipäättään että kun eletään sitä päiväkotipäivää niitten lasten kanssa, niin kyllä siinä ne tulisivat tavallaan esille.”

4.3.2 Leikin tukeminen osana lasten toimijuuden tukemista (C1b)

Lapsilla pitää olla mahdollisuus *luoda itse leikkinsä ja määritellä niiden sisällöt omista lähtökohdistaan*. Leikki lähtee lapsesta, lapsen ehdoilla ja lapset vievät itse eteenpäin leikkiään. Leikit ovat lasten itse luomia rakennelmia sekä konkreettisesti että ajatuksen tasolla. Aikuinen ei voi määritellä, mitkä leikit lapsia pitäisi kiinnostaa tai montako lasta mihinkäkin leikkiin mahtuu. Aikuisten määrittelemät valmiit leikkialueet tai leikit, joista lapset voivat valita eivät ole aitoa lapsilähtöisyyttä vaan edustavat enemmän aikuisen näkökulmaa, pyrkimyksiä, valtaa ja kontrollia.

”Aikuisen valitsemat leikit, joita lapset saa valita, että se on kuitenkin aika aikuisen ohjaamaa, että aikuinen voi niin kuin kuukausittain valita, että no nyt otetaan vaikka toi yksi leikki pois kokonaan, ei sitä ole tarjolla lapsille. Että mulla on tavallaan sitten ollut ne kaikki tarjolla. Jos mä sanoisin, että tällä tuolilla ei saa tänään leikkiä, niin miksi ihmisessä? Se enemmänkin oli justinsa sitä, että oli tavallaan se materiaali, josta ne sitten itse rakensi, en mä koskaan tavallaan sitä leikkiä suunnitellut, että se on siis oikeasti ihan

älytön ajatuskin (naurahdus), koska siis enhän minä tiedä, jos niillä on lazyt, että mitä siitä syntyy. Siitä voi tulla taloja tai siitä voi tulla aseita tai siitä voi tulla sukset.”

Lapsilähtöisyydessä on tärkeää tavoittaa *lasten oma näkökulma leikkiin*. Lapsi ei leiki oppiakseen, vaan leikki on merkityksellisestä itsessään. Tämä vaikuttaa toiminnan organisoimiseen varhaiskasvatuksessa. Leikki ei ole täyteaine lukujärjestyksessä vaan tärkeä, lapsille itselleen merkityksellinen toiminto. Lasten mielestä leikki on parasta mitä päivässä tapahtuu. Ulkoleikkien tukeminen on tärkeää, koska ne ovat lapsille usein tärkeitä heidän omasta näkökulmastaan. Leikin tukeminen on tärkeää myös siinä merkityksessä, että arjen *vertaissuhteet kehittyvät parhaiten leikissä*.

Tässä käsityksessä tuotiin esiin *syvälinen kiinnostus lasten leikkiin* lasten maailmaan mukaan menemisenä, toisin kuin kategoriassa A, jossa leikin havainnointi liitettiin pedagogisen suunnittelun kontekstiin. Kun lapset leikkivät, on aikuisella hyvä tilaisuus mennä lapsen lähelle ja sisään hänen leikkiinsä, ei ohjatakseen vaan ymmärtääkseen leikkiä, sen sisältöä tai tarinaa.

Syvälistä liittymistä lasten leikkiin ei kuitenkaan aina päiväkodissa katsota ”hyvällä silmällä”. On tavallista, että aikuiset tekevät lasten leikin aikana muuta tai ovat läsnä lapsille leikin aikana vain riitoja selvittelemässä. Jälkimmäisessä sitaatissa ensimmäisen lauseen termillä ”sisältöjutut” haastateltava viittaa sellaiseen työorientaatioon, jossa päiväkodin aikuisten päähuomio kohdistuu erilaisten sisältöjen välittämiseen lapsille.

”Voi olla just, että jos on just nää sisältöjutut tai näin niin sitten että ”nyt ne lapset leikkii” niin sitten aikuiset tekee jotain muuta tai juttelee keskenään tai on selvittelemässä jotain riitoja tai mitä nyt onkaan tekemässä, mutta että voi olla vaikeaa ottaa esimerkiksi joku aika jonkun lapsen kanssa ja kattoa, että mitä jos lapsi leikkii yksin, että jos siinä menee siihen ja siitä tulee luonnollisesti sellainen tilanne, että alkaa katsoa ”ai mitä tää leikkii” ja yrittää tavallaan päästä siihen lapsen leikkiin ja yrittää ymmärtää sitä niin jotenkin tuntuu, että ehkä sellaiseen ei kauheasti välttämättä kannusteta tai että sellaiselle ei ehkä löydy aikaa et...yksi sellainen tilanne omassa työhistoriassa että sellainen 4-5-vuotias poika oli saanut pikkuveljen ja se oli sitten vaikea paikka, ja sitten leikissä kävi just synnytyshuoneen läpi jollain dinosauruksilla. Mä hetken aikaa pöydän vieressä kyykylläni istuskelin ja kyselin, että ”no mitäs nyt tapahtuu” ja ”mihinkäs nää dinot” tai näin. En muista nyt tarkalleen millaista kommenttia sain, mutta vähän silleen että sellaista väheksyntää että eihän siinä mua aikuista olisi tarvittu kun se lapsi leikkii siinä...se että jotenkin tuntuu siltä, että jos tätä työtä tekisi ja ne olisi sellaisia lapsia joiden kanssa eläisi vuodesta toiseen, että olisi siinä ryhmässä, niin kyllä haluaisi tietää kun siitä tavallaan saisi paljon irti, että mitä sen lapsen mielessä liikkuu ja ymmärtää sitä”.

Haastatteluissa tuotiin esiin myös leikin tukemisen tapoja. Leikin tukeminen *tarkoittaa leikin ajallista, tilallista ja materiaalista resursointia*. Leikille tulee olla aikaa joka päivä ja tilaa päiväjärjestyksessä. Arjen rutiinien tulee joustaa leikkien tieltä. Leikille pitäisi järjestää rauhallisia tiloja, esimerkiksi lapsille mieluisiksi koettuja pikkuhuoneita tai erillistä tiloja, jossa saisi rauhassa leikkiä. Leikille tulisi olla tilaa myös siinä mielessä, että lasten äänet saisivat kuulua eikä aikuinen määrittäisi, kuinka paljon ääntä tai vauhtia leikissä saisi olla. Aikuisen tulisi resursoida lapsille leikkiin tarvittavia materiaaleja ja välineitä.

Lapsilähtöisyys näkyy myös *leikkirauhana ja leikkien jatkuvuutena* arjessa. Lasten leikkiä ei saisi keskeyttää tarpeettomasti tai katkaista ulkoisista syistä, esimerkiksi aikaa vievistä siirtymistä johtuen. Myöskään aikuisten suunnittelemat toiminnot eivät saisi ”ajaa leikin yli”. Aikuisen pitää olla tarkkana, ettei häiritse leikkiä ja lapsilla tulee olla mahdollisuus leikkiä siten, ettei aikuinen ole koko ajan ”huohottamassa niskaan”. Leikin pitkäkestoisuus olisi myös tärkeää. Lasten rakentamat leikit tulisi saada säilyttää eikä niitä tarvitsisi kerätä esimerkiksi siivouksen takia pois.

Lapsilähtöinen aikuinen *ohjaa, opettaa ja kehittää leikkiä*. Hän leikkii lasten kanssa opettaakseen ja mallintaakseen leikkiä. Aikuinen voi ohjata leikkiä myös aloittamalla sen, antaa ajatuksia mitä voisi leikkiä eli ikään kuin jäljitellä lapsille tyypillistä toimintatapaa - yksi aloittaa ja mukaan liittyy muita. Aikuinen voi tuoda lasten leikkiin uusia asioita, ideoita ja tematiikkaa, viedä leikkiä eteenpäin ja tarjota välineitä, materiaaleja ja ohjausta uusien ideoiden toteuttamiseksi.

4.3.3 Lasten etu ja lasten oikeudet toimintaa määrittämässä (C2)

Kokosin tähän käsitysryhmään sellaiset käsitykset, joissa oli selkeästi lasten oikeuksiin ja demokratistiseen päätöksentekoon kiinnittyvä pohjavire. Käsitysryhmän nimi on tässä tapauksessa itse antamani, eikä ole peräsin tutkittavien käsityksistä suoraan. Tämä on sikäli perusteltua, että luokittelutyön edetessä tutkittavien käsitteet voivat tarvita yleisempiä määreitä, jotta jäsenyyksen perusteet tulisivat selvemmin ilmaistua.

Lapsilähtöisyys tarkoittaa *lasten edun laittamista etusijalle varhaiskasvatuksen ympäristöissä*. Käsityksessä tuotiin esiin pohdintaa lasten asemasta varhaiskasvatuksessa sekä laajemmassa yhteiskunnallisessa mittakaavassa että päiväkotien organisatorisia ja kulttuurisia käytäntöjä pohtien. Kasvattajan tulisi aina pitää mielessä, että varhaiskasvatus on palvelu lapsille ja toimintaa tulisi ensisijaisesti

tarkastella siinä suhteessa, miten se palvelee lapsia ja lasten etua. Lapsilähtöisyys tuotiin esiin arvona, jonka ydinsisältönä on lapsen etu ja lapsen paras. Lapsilähtöisessä toimintaympäristössä lasten tulisi olla toiminnan keskiössä, eivät aikuisten tarpeet tai kahvitaumat, työvuorojen määräämät päiväjärjestykset tai aikuisten maailman ehdot.

”Kaikki toiminta pitäisi tavallaan palastella osiin ja miettiä, että millä tavalla se, mitä me tehdään ja miten me tehdään palvelee lapsia. Jos ei se palvele, jos se palvelee jotain ihan muuta kuin lapsia, niin sitten miettiä mitä sille asialle voitais tehdä. Täytyy aina pitää mielessä se, että varhaiskasvatus on palvelu lapsille ja perheille eikä niin, että me olemme armosta heidät tänne ottaneet ja siihen on tyydyttävä mitä saa. Lapsilähtöinen kasvatus on myös sitä, että sitä arvioidaan ja mietitään että ajaako tämä oikeasti lapsen ja lasten etua mitä me tehdään.”

”Lapsilähtöisyys ei ole sitä että toiminta suunnitellaan aikuisten työvuorojen perusteella...no ehkä just tällaisista työelämän tarpeista riippuvista syistä, että esimerkiksi lapsilähtöisyys ei ole sitä että kaikkien lasten on oltava kaksi tuntia nukkarissa sen takia, että joku saa olla kahvilla rauhassa.”

Lasten subjektiasema tarkoittaa, että *lapsilla on päätösvaltaa ja he osallistuvat päätöksentekoon*. Osallistuminen päätöksentekoon tuottaa voimaantumista lapsille. Ilmaisuisa tuotiin myös esiin ymmärrystä lasten heikosta valta-asemasta ja siitä tosiseikasta, että lasten vaikuttamisen käytännöt ovat hyvin pitkälti aikuisen varassa.

”Se ei ole pelkästään että aikuiset päättää...siis osallisuus on mun mielestäni aina olemassa, mutta se kuinka hyvin muut sit sen huomioi niin se on sitten toinen juttu, koska lapsen valta-asema on hyvin heikko, niin se on tietysti sen varassa et miten aikuinen haluaa sen lapsen osallisuusmahdollisuudet huomioida.”

Edelliseen käsitykseen läheisesti liittyen lapsilähtöisyys tarkoittaa sitä, että lapset opettelevat *päätöksentekoa ja mielipiteiden ilmaisua* yhdessä toisten kanssa. Lasten kanssa tutustutaan yhteisen päätöksenteon mekanismeihin. Lapset näkevät, miten päätökset muodostuvat, miten ideoidaan yhdessä ja missä suhteessa saa vaikuttaa yhteisiin päätöksiin. Lapsia ohjataan neuvottelemaan ja epäselvissä tilanteissa äänestämään.

Lapsilla on oikeus ja mahdollisuus tulla kuulluiksi ja esittää näkemyksensä ja mielipiteensä. Lapset eivät ole äänettömiä vaan osallisia, joiden ääni tulee saada kuuluville. Aikuiselle äänen saaminen kuuluviin on helppoa, ja aikuisella on tietoa päiväkodin toimintamahdollisuuksista, mutta lapsen ”ääni”, saattaa vaatia huomiota tullakseen kuulluksi ja löydettyksi.

Lasten mahdollisuus tulla kuulluiksi itseään koskevissa asioissa perustuu heidän tasavertaiseen asemaansa suhteessa aikuiseen. On lasten oikeuksien mukaista, että ristiriitatilanteissa lasten pitää saada kertoa omat näkemyksensä ja tulla kuulluksi tapahtuneesta. Lasten kuulluksi tuleminen tarkoittaa myös, että lapsella on oikeus vaatia perusteluja kasvattajan toiminnalle.

”Lapsen näkemistä ja kuulemista aidosti tasavertaisena. Tämä liittyy siihen että kun niitä ristiriitoja tulee, niin sitten ne oikeasti selvitetään, eikä se selvityskeino ole se, että joku joutuu jäähyllä ja kokee ehkä sen epäoikeudenmukaiseksi, että joku toinen olikin tehnyt jotain mitä aikuinen ei ole nähnyt. Mä olen niin paljon nähnyt myöskin niitä tilanteita, että on pihalla seurannut että tuolla tapahtui näin, ja sitten näkee kun naapuriryhmän aikuinen menee sinne ja sitten sieltä lähteekin tavallaan väärä ihminen huilille taikka jäähyllä. Mulla on niin vahva tällainen oikeudenmukaisuuden taju tai joku, että mä en siedä yhtään sellaista väärin perustein pomottamista tai rankaisemista, että se on aikuisen vallan valankäyttöä.”

”Se lapsi oikeasti ihmisenä on täysin tasa-arvoinen aikuisen kanssa, että sillä on ihan samanlainen oikeus vaatia perusteluja, kyllä se voi vaatia perusteluja siihenkin niin kuin rajojen asettamiseen, mutta mun mielestäni suhtautumisessa ja arvioinnissa ja siis sellaisissa arkipäivän tilanteissa. Kyllä mun mielestäni lapsella on oikeus pyytää perusteluja että miksi mä en saa tehdä näin, miksi toi saa tehdä näin, sehän on taas kun lapsi saa perustelut, niin se on sitä kuulluksi tulemistä ja näkemistä.”

On tärkeää, että lapset todella uskaltavat ja saavat sanoa mielipiteensä. Osallisuuteen liitetyt käytännöt, kuten esimerkiksi jossain päiväkodeissa käytäntönä olevat lasten kokoukset ovat toimivia vain edellä mainitulla kriteerillä. On tärkeää, että lapset oppivat siihen, että ”saavat sanoa”.

”Usein musta tuntuu, että tällaiset lasten osallisuuden käytännöt on aika keinotekoisia, että lapsilta kysytään sen vuoksi että voidaan sanoa, että on kysytty ja että meillä on lapsilla tällainen lasten kokous. Mutta jos sen saa toimimaan niin, että ne lapset todella pystyvät ja uskaltavat ja saavat sanoa mitä he haluaisivat, niin se on mun mielestäni todella hyvä juttu. Mä näkisin että no tietysti jossain voi toimia tällainen järjestettykin tilanne että ne lapset ihan oppii siihen, että he saavat sanoa.”

Lasten näkemykset heitä itseään koskevissa asioissa heijastuvat myös käytäntöihin koskien lasten tuottamia dokumentteja. *Lapsilta tulee kysyä lupa heidän tuottamiensa dokumenttien käyttöön ryhmän yhteisessä tilanteessa.*

Lapsilähtöisyys tarkoittaa *lapsilta itseltään kysymistä*. Ensinnäkin lapsia ryhmänä ei saisi lähtökohdaisesti aliarvioida vaan ottaa vakavasti informantteina. Toiseksi lapsilähtöisyys tarkoittaa lapsilta itseltään kysymistä, ilman mitään välittäviä tahoja. Lapsilähtöisyyttä ei voi toteuttaa vain aikuisen

kautta, havainnoimalla lapsia, vaan lasten osallisuus vaatii heiltä itseltään kysymistä. On tärkeää kysyä lapsilta itseltään, jotta lapsi oppisi sanottamaan omaa toimintaansa. Aikuinen ei saa myöskään yksiselitteisesti päättää asioita lapsen puolesta vaan lapsen oma mielipide pitää yrittää tavoittaa.

4.3.4 Kasvattamista vaikuttajaksi, kansalaiseksi ja aktiiviseksi osallistujaksi (C3)

Tässä käsitysryhmässä lapsilähtöisen kasvatuksen tavoitteiksi kiinnitettiin kasvattaminen kohti yhteiskunnallista subjektiasemaa ja aktiivista aikuisuuden toimijuutta. Merkityksissä on mukana kasvatuksen tulevaisuusaspekti, minkä vuoksi ne on koottu omaksi ryhmäkseen.

Lapsilähtöisyys on kasvattamista vaikuttamaan ja yhteiskunnan vaikuttavaksi kansalaiseksi. Kun lapset tottuvat vaikuttamaan, alkavat he nähdä ympärillään vaikuttamisen paikkoja ja mahdollisuuksia. Osallisuus varhaiskasvatuksessa tuottaa motivaatiota vaikuttaa itse asioihin. Pienestä pitäen vaikuttamaan tottuneista lapsista kasvaa yhteiskunnan vaikuttavia kansalaisia tai itseohjautuvia ihmisiä, joilla on oma tahto ja oma tapansa toimia. Lapsilähtöinen kasvattaja ei ole autoritäärinen eikä kasvata ”kepillä ja porkkanalla” vaan ymmärtää lasten vaikuttaja-aseman merkityksen lapsen kasvun prosessissa.

”Ajattelen sillä lailla, että jos pystytään tukemaan sitä lapsen osallisuutta ja olemista siinä omassa elämässään ja suunnittelussa ja muussa mukana niin, että siinä on kuitenkin aikuinen viemässä sitä hommaa eteenpäin varhaiskasvatuksessa niin sitten se auttaa myöhemmin lasta myös koulumaailmassa osallistumaan ja saamaan niitä vaikutusmahdollisuuksia ja tietämään ja tunnistamaan niitä omia vahvuuksiaan, niin tulee yhteiskunnan vaikuttavia kansalaisia sillä tavalla kun pienestä lähdetään ja saa olla osallisena, eikä ole autoritääristä se toiminta.”

Lapsen paikalta tarkasteltuna tämä tarkoittaa *lasten tunnetta ja tietoisuutta vaikuttaja-asemastaan*. Lapsilähtöiselle kasvattajalle on tärkeää, että lapset ovat tietosia omasta vaikuttaja-asemastaan. ”Ei pelkästään se, että tietää, mitä tapahtuu, vaan se tunne, että voi tarvittaessa vaikuttaa siihen, osallistua aktiivisesti.” Lapsilla tulee olla ymmärrys siitä, että heidän aloitteillaan on merkitystä ja että he voivat vaikuttaa siihen, mitä tapahtuu.

”Mun mielestäni ylipäättensäkin tällaisessa kansalaiseksi kasvattamisessa on just tärkeää se, että lapset havaitsevat että heidän aloitteillansa on merkitystä, että kannattaa tuoda mielipiteitänsä esiin...jos on ollut vaikka joku jumppajuttu niin sen jälkeen mä haluan esimerkiksi että jutellaan vielä lasten kanssa että mikä teistä oli kivaa tässä kun siinä tietenkin siinä jumpan keskellä nyt aika huonosti pystyy, varsinkin jos on yksi ohjaaja niin kuin

keskustelemaan, mutta mä tykkään kysyä lapsilta, että mikä teistä oli tässä kaikista kiintoa ja mikä oli vaikeata ja näin poispäin. Mä haluan että lapset ymmärtää että heillä on vaikutusmahdollisuus siihen toimintaan, mitä ollaan tekemässä.”

Tässä käsityksessä tuotiin esiin *hyvinvoivan ja aktiivisen subjektin* kasvattaminen lapsilähtöisyyden tavoitteena. Lapsilähtöinen kasvattaja ei suunnittele ensisijaisesti ”tilanteita” tai ”hetkiä” vaan kasvatuksellisia ratkaisuja ohjaa tavoite lasten osallisuudesta, aktivoimisesta ja hyvinvoinnista. Lapsilähtöisyys on kasvattamista ihmiseksi, jolla on olemisen ja elämisen taitoja. Tiedot tulevat ja menevät, mutta ihmisenä pärjäämisen taidot tulee olla koko ajan kasvatuksen tavoitteena.

Lapsilähtöisen kasvatuksen tavoitteeksi liitettiin myös *kriittinen ihminen*. Lasten tulee saada eväitä pitää puoliaan, pohtia asioita kriittisesti ja kyseenalaistaa olosuhteita, joissa elävät. Käsitys kannatteli sisällään ymmärrystä lasten minoriteettiasemasta ja aikuisen vallasta, joka kasvattajan tulee tiedostaa ja toimia sen mukaisesti.

”Se oli aika järkyttävää tavallaan huomata, että mää voin pistää nämä lapset tekemään oikeastaan ihan mitä vaan ja ne aika kiltisti sen tekee kyseenalaistamatta ja toisaalta se sitten se myöskin herätti minut siihen, että mä haluan kasvattaa ja antaa noille lapsille eväitä kyseenalaistaa myös aikuisen tekemisiä. Mä nautin suunnattomasti niistä lapsista jotka pistää hanttiin. Mun mielestä se häirikkölapsi, se on se joka voi kaikkein parhaiten päiväkotiryhmässä, sillä on kanttia pistää hanttiin niille tyhmille rakenteille, alistaville rakenteille...ja jos ajattelee tätä aikaakin jossa ollaan niin monen virran vietävissä, niin sekin on mun mielestä sitä lapsilähtöisyyttä, että ne lapset saa eväitä myöskin pitää puoliaan ja kriittisesti myöskin pohtia sitä, mitä se aikuinen tekee.”

4.4 *Kategoria D: Oppimisen yhteisrakentuminen ja elävä, toiminnallinen pedagogiikka*

Tämän kategorian käsitykset kytkeytyvät selkeästi lapsilähtöisen oppimisen rakentumiseen ja prosesseihin, toisin kuin kategoriassa A, jossa lapsilähtöisyys kytkettiin tiettyyn lapsiryhmään pedagogisen suunnittelun käsitteeksi. Kahden ensimmäisen käsitysryhmän merkityksenantoja yhdistää laajalla tasolla ymmärrys lapsuuden oppimisen sosiaalisesta ja vuorovaikutuksellisesta luonteesta ja lasten subjektiasemasta näissä prosesseissa. Kolmanteen käsitysryhmään olen koonnut käsitykset, jotka kuvaavat ohjatun toiminnan tunnusmerkkejä lasten kanssa toimiessa.

4.4.1 Lapsuuden oppimisen sosiaalinen ja vuorovaikutuksellinen perusta (D1)

Lapsuuden oppiminen perustuu sosiaalisille suhteille ja tapahtuu vuorovaikutuksessa. Lapsi rakentaa tietämystään vuorovaikutuksessa ja yhteisen tekemisen kautta. Lapsi ei opi yksin eikä sosiaalisessa tyhjiössä. Oppiminen tapahtuu ryhmässä ja jokainen tuo oppimiseen oman panoksensa. Keskustelulla ja puheella on tärkeä rooli oppimisessa.

Arjen yhteiset elämisen ja olemisen vuorovaikutteiset prosessit ovat hyvin tärkeitä lapsilähtöisessä oppimisessa. Suoran opettamisen sijaan aikuisen tulisi ohjata lapsia omalla esimerkillään ja tehdä asioita yhdessä aktiivisesti lasten kanssa, arjen luonnollisissa tilanteissa. Lasten kanssa toimimiseen liittyy spontaanisuus eli yhteiset oppimistilanteet voivat syntyä yllättäen, arkisissa yhdessäolon tilanteissa.

Lapsilähtöiseen oppimiskulttuuriin sisältyy *aikuisen rooli oppimisen edistäjänä ja syventäjänä*. Tässä käsityksessä tuotiin esiin ymmärrystä siitä, että oppiminen ja kehitys tarvitsevat eteenpäin vievän voiman ja aktiivisen aikuisen, joka näkee lapsen oppimisen ja kehittymisen mahdollisuuden, osaamiset ja potentiaalit. Lapsilähtöisyydessä ohjaajan tai opettajan rooli on erittäin keskeinen. Lapsuuden oppimisessa tarvitaan eteenpäin vievä voima, joku, joka on lasta korkeammalla tasolla. Lapsilähtöinen kasvattaja hyödyntää tavoitteellista varhaiskasvatusta lapsille tarkoituksenmukaisella tavalla. Jos näin ei tapahdu, toiminta ei ole tavoitteellista ja kehittävää varhaiskasvatusta vaan ”perushiekkalaatikolla katselua”, jossa aikuisen passiivinen rooli jättää lapset puuhailemaan keskenään. Ei voi olettaa, että lapset oppivat itsekseen vaan jo pienille lapsille tulee luoda mahdollisuuksia oppimiseen.

”Se ei ole mitään sellaista, missä aikuisen tai ohjaajan tai opettajan rooli on jollain tavalla vähäisempi tai merkityksettömmämpi. Päinvastoin, se on tärkeämmällä sijalla siinä, koska se ei riitä, että sä toteutat jonkun tai sanot jonkun ja vedät päästäs vaan sää tarvitset siinä enemmän. Eli se, että se olisi tavoitteellista ja kehittävää niin siinä täytyy olla joku, joka on tiettyssä mielessä sen lapsen tietoja ja taitoja korkeammalla tasolla, että se ei jää siihen. Kyllähän siinä tulee se ammattitaito ja sillä tavalla varhaiskasvatuksen tavoitteisiin päästään, eikä se jää vaan lasten keskinäiseksi toiminnaksi, missä joku aikuinen on vaan seuraamassa tai kattomassa sitä. Sitähän voi tehdä muutenkin, mutta että se aikuisen rooli olisi se, joka vie sitä eteenpäin. Muuten se on sitten sellaista perushiekkalaatikolla katselua mitä lapset leikkii tavallaan kärjistetysti sanottuna, mutta että jos siinä ole tavallaan sellaista tekijää mukana, että siinä pyritään hyödyntämään varhaiskasvatusta niille lapsille tarkoituksenmukaisella tavalla.”

”Ei voi olettaa lapsen oppivan itseksensä vaan täytyy antaa lapselle mahdollisuuksia. Että sen takia mua tökkii just usein tämä kun ajatellaan mitä mä sanoin jo aikaisemmin, että

odotetaan vaan että esimerkiksi alle kolmivuotiaat kasvaa tai et niistä tulee viskareita. Että lapsi ei opi siitä et se täyttää kolme vuotta vaan siitä et se saa tehdä asioita omaan ikätasoonsa sopivalla tavalla ja sitten myös tavallaan vähän vanhempienkin ikätasolle sopivaa, että lapsi voi myös sitten oppia seurailemalla toisten tekemisiä. Mun mielestä se on myös lapsilähtöistä kasvatusta, että ei tehdä vaan niitten kanssa, jotka osaa vaan myös niitten kanssa, joiden tarvitsee opetella. En tiedä, onko mulla käynyt huono tuuri, mutta mä olen tosi usein vaan törmännyt sellaiseen, että halutaan tehdä asioista vaan niiden isompien kanssa, koska se on jotenkin niin hankalaa muka pienten kanssa ”

Lapsilähtöisyys ei siis ole lasten toiminnan sivusta seurailua. Lapset tarvitsevat ohjausta, kaikki ei voi olla lähtöisin ”pelkästään lapsesta” vaan lapsilähtöisen kasvattajan rooliin kuuluu edistää lasten kehitystä ja oppimista. Kasvattajan tulee tuoda uusia asioita oppimiseen ja tarjota uusia kokemuksia lasten välittömän kokemusalueen ulkopuolelta, haastaa osallistumaan ja oppimaan. Kyky tarjota ja säädellä lapselle tukea oppimiseen kun on oikea hetki tai haastaa lasta astumaan uudelle mielenkiintoiselle oppimisen polulle on lapsilähtöisyyttä, merkityksessä ”että sä näet, mitä sä voit tarjota enemmän”, kiinnittyä lapsen kehitykseen ja oppimiseen aktiivisella otteella.

Tämän käsityksen merkityksenannoissa perusteltiin myös ohjatun toiminnan merkitys lapsilähtöisessä oppimisen pedagogiikassa. Ohjausta tarvitaan kasvatuksellisten asioiden välittämiseen, ja toisissa asioissa se on välttämätöntä. Yhteinen ohjattu toiminta on tärkeää myös varhaiskasvatuksen tavoitteellisuuden ja tasalaadun kannalta. Kasvattajan tulee varmistaa, että kaikki lapset saavat saman ohjauksen ja harjoituksen. Lisäksi ohjattu toiminta tuo varhaispedagogiikan oppimiskulttuuriin yhtenäisyyttä ja eheyttä.

Lapsilähtöisyydessä *lapset kuvattiin resurssina toistensa oppimiselle*. Vertaisoppiminen ja vertaisten herättämä oppimismotivaatio kerrottiin tärkeäksi osaksi lapsilähtöisyyttä. Myös eri-ikäiset lapset kuvattiin tärkeänä resurssina toistensa oppimiselle. Pienemmät lapset oppivat isompien mallista ja isoilla on kiinnostusta pienten lasten tekemisiä kohtaan. Tämä toteutuu luonnollisella tavalla sisarusryhmässä. Toiminnan organisoiminen yli ryhmärajojen on tärkeää, jotta eri-ikäiset lapset voisivat oppia toisiltaan.

Päiväkodin toimintakulttuurissa on tärkeää, että lapsia ohjataan opettamaan ja avustamaan toisiaan. Kaikkeen ei aina tarvita aikuista! Päiväkodin arjessa lasten keskinäiselle toiminnalle olisi sekä kiinnostusta lasten puolelta että luonnollinen mahdollisuus. Yhteistoiminnalliset pienryhmät tuotiin esiin tärkeinä vertaisoppimisen paikkoina. Myös leikin tukeminen tuotiin esiin lasten keskinäisen oppimisen merkityksessä.

Käsityksessä tuotiin esiin, että myös ohjatun työskentelyn aikana lasten keskinäinen vuorovaikutus on tärkeällä sijalla. Lapsilla tulee olla mahdollisuus keskinäiseen vuorovaikutukseen, keskusteluun ja ajatusten vaihtoon. Lapsilähtöinen aikuinen ymmärtää antaa ohjatussa työskentelyssä tilaa lasten keskinäiselle vuorovaikutukselle. Jos aikuinen pitää itsellään puhevallan ja asettaa lapset pelkiksi kuulijoiksi, menetetään oppimisen kannalta paljon.

”Lapsilähtöinen toimintatuokio, siinä on se yhdessä tekemisen meininki. Lapsilla on sellainen tunne, että me ollaan tässä tekemässä, minä olen tässä tekemässä ja mää saan käyttää luovuuttani ja käyttää taitojani ja mää saan oppia uutta ja mää saan vaihtaa ajatustani kaverin kanssa. Esimerkkinä tällainen perinteinen eskarijuttu, siis vaikka joku pape-ritehtävä, että jossain vaiheessa oli tyyliin näin, että jokainen lapsi tekee sitä omaa juttuaan, ”keskity siihen omaan omaan juttuun ja mieti itse ja älä häiritse kaveria”, kunnes sitten tuli se oivallus että miksi ihmeessä, että hetkinen, kun rupesi kuuntelemaan että mitä keskustelua ne sitten oikeasti kävi. Että sitten kun ne lähti lapset keskenään miettimään et hei, a:lla alkavia juttuja, et olisiko se ja olisiko tämä ja sitten tavallaan näkee sen lasten keskinäisen, siis tavallaan se yhteistoiminnallisen ja vertaisoppimisen ja kaiken tällaisen. Jos ajattelee sitä perinteistä toimintatuokiota ja on ajatellut, että siellä on aikuinen, joka puhuu ja lapset kuuntelee, aikuinen joka opettaa, niin mä näen myöskin sitten sen että lapsilähtöisyys myöskin siinä että ne lapset voi oppia ihan hirveästi toisiltaan ja tavallaan sen vuorovaikutuksen kautta, et jos se aikuinen ei tajua pitää suutansa kiinni niin niiltä jää monta hyvää juttua oppimatta ja kokematta.”

Vertaiset muodostavat yhteisissä oppimisen tilanteissa tärkeän peilin toisilleen. Lasten tulee nähdä toisensa, koska he luovat keskenään merkityksellisen vuorovaikutustilanteen, jossa on mahdollista verrata itseään toisiin ja saada vahvistusta omalle oppimiselle.

*”H: Minkä takia sä periaatteessa inhoat laulupenkkejä? V: Koska mulle tulee siinä sellainen olo, että minä opettaja istun tässä ja te lapset istutte siellä, varsinkin jos ne laulupenkit on laitettu sillä lailla kun ne perinteisesti on, että ne vedetään sieltä, lapset eivät näe toisi-
aan... Mä tykkään enemmän tällaisista piirimuodostelmista. Meillä eskareissa pidettiin aina perinteinen aamupiiri. Varmaan nyt monessa paikkaa on aamupiiri-nimellä, mutta just mää aina halusin että ne tuolit, että mä vedin ne ympäri sitä huonetta, et me jokainen päästiin siihen puolikaareen ja me nähtiin toisemme ja sit ne lapset näki sinne meidän kalenterille ja ne näkivät mut. Jotenkin se oli niin hauskaa, että kun lapsista oli hirveen tärkeää, että he pääsivät sitten kukin vuorollaan näyttämään taitonsa että kuinka he osasivat sitten kertoa viikonpäivät ja mitä siellä nyt milloinkin sitten oli, mutta että lapset kävivät kuitenkin siinä koko ajan sellaista ei välttämättä verbaalistakaan vaan sellaista non-verbaalista keskustelua keskenänsä, että sitä hyväksyntää ja sitä oman itsensä arvioimista ja itsetunnon kohottamista ja kaikkea sitä mitä siinä yhdessä olemisessa syntyy, et he tietyllä tapaa arvioi itseänsä tai saivat käsityksen siitä, kuka minä olen ja muut olivat peilinä siinä.”*

4.4.2 Lasten subjektiaseema yhteisissä oppimisen prosesseissa (D2)

Tämän ryhmän käsityksiä yhdistää merkityksenanto lasten subjektiasemasta yhteisen oppimisen prosesseissa. Käsityksissä tuotiin esiin lasten osallisuus suhteessa oppimisen prosesseihin ja ymmärrys lapsista tiedonsubjekteina, tietävinä ja ajattelevina oppijoina.

Lapsilähtöiseen oppimiskulttuuriin kuuluu, että *lapset ovat aktiivisesti mukana yhteisessä oppimisen prosessissa*. Aiemmassa pedagogisen ryhmälähtöisyyden käsitysryhmässä (A1) aikuisella oli selkeä pedagoginen suunnitteluvastuu, tässä käsityksessä lapset ja aikuiset suunnittelevat ja vievät yhdessä eteenpäin yhteistä oppimisen prosessia. Aikuinen ohjaa yhteistä oppimisen prosessia kokonaisuutena ja tuo lasten ideointiin realismia tai ”järjen äänen”. Päiväkodin pihaan ei voi lähteä rakentamaan Särkänniemeä, mutta jotain ideasta kuitenkin voidaan saada aikaiseksi!

Oppimista ei suunnitella lapsille, vaan lapsen suunnittelevat itse mukana. Käsityksissä mainittiin projektityö lasten osallisuutta kannattelevana työtapana. Useissa ilmaisuissa kuvattiin tilannetta, jossa lasten ideasta lähti yhdessä toteutettu projekti. Lasten tulee saada olla mukana projektityöskentelyn joka vaiheessa. Lapset ideoivat, suunnittelevat, kehittelevät, toteuttavat ja arvioivat eli ovat kokonaisvaltaisesti osallisia oppimisen prosessissa.

”Se ei ole vaan muiden ajatusten ulkokohtaista toteuttamista vaan siinä on erilaisia ajatteluprosesseja taustalla, koska siinä on suunnittelu- tai kehittämistyötä, ideointityötä, tämä pohjatyö, sitten on tämä toteuttamisvaihe, joka on jo sinänsä ihan eri laatuinen kuin se että sä toteutat jotain toisen ohjeiden mukaan täysin, kun se että sä olet ollut itse miettimässä, että miten sä toteutat. Ja myös se työn arviointi tai sen toiminnan arvioiminen, ja se että miten sää käsittelet sitä sitten onnistumista, epäonnistumista, sitä prosessia kokonaisuudessaan, niin kyllä mä näen näillä sellaista laadullista eroa hyvin paljon.”

”Jos miettii että lapsilähtöisyys, niin meillä lähti yks projekti lapsista että tehdään näytelmä, lapset ideoivat sen ja se lähti niiden leikistä, koska ne aina leikki näyttelemistä ja esityksiä halusivat pitää, niin sit me päätettiin koko porukalla tehdä näytelmä, jossa lapset oli lavasteiden tekijöitä mukana myös.”

Osallistava ote yhteisen oppimisen projekteissa kuvattiin tärkeäksi myös sinä merkityksessä, että sitä kautta hyvin erilaiset lapset kiinnostuvat ottamaan osaa yhteiseen tekemiseen. *Lapsilähtöisyydessä jokaiselle lapselle tulee löytää tapa olla mukana yhteisissä oppimisen prosesseissa*. Varhaiskasvatuksessa tulee eteen myös tilanteita, joissa jotakuta ei huvita osallistua tai projektin edetessä kiinnostus

vähenee, mutta osallisuus oppimisen prosessiin tarkoittaa, että kasvattaja etsii aktiivisesti kaikille lapsille tapaa olla mukana, edes jossain pienessä roolissa. Koska oppiminen on niin selkeästi yhteistyöprojekti, pitää myös *dokumentaation painopisteen olla yhdessä tehdyssä*

”Yleensä on pystytty löytämään sitten se joku tapa että voi siihen prosessiin osallistua, että toisaalta se kuulostaa aika surulliselta jos ei niitä tapoja löydetä. Sitten tavallaan se ainoa mahdollisuushan olisi, että sitten jää yksi ainoastaan ihan sivulliseksi ja syrjään tekemättä mitään, ja se ei ole tarkoituksenmukaista, eikä sitten taas sillä tavalla se pakottaminenkaan. Jotenkin ajattelen, että sit kuitenkin jollain tasolla joku pieni rooli löytyisi...mutta että voi tulla niitä tilanteita projektin edetessä riippuen että kuinka laajalle sitä ulottaa, että kaikki ei halua aina osallistua samoin niin sitten että pyrittäisiin löytämään joku pieni pieni asia tai jotenkin miten voi olla siinä kuitenkin mukana.”

Oppimisen subjektiaseman käsityksiin sisältyi myös ajatus siitä, että *ohjatussa työskentelyssä lasten kanssa tärkeää on tekemisen prosessi ja sen merkityksellisyys lapselle itselleen*. Työskennellessä tuotoksella ei ole merkitystä ja näkökulmana ei ole, ovatko lapset tehneet asiat ”oikein”. Lapsilähtöisyys ei ole sitä, että esimerkiksi askarrellessa kaikkien lasten pitää tehdä samalta näyttävä hiiri tai siili. Tärkeää on että lapsi tekee ja luo itse, ei vain osallistu mekaanisesti ohjattuun työskentelyyn. Samalla on mahdollista välittää lapsilähtöisyyden kulmakiveä, lapsen arvoa sinällään.

Saman käsityksen yhteydessä tuotiin esiin pohdintaa siitä, voiko kasvattaja käyttää esimerkiksi valmista oppimateriaaleja lapsilähtöisessä toiminnassa. Valmiita materiaaleja voi käyttää – ”miksi keksiä pyörää uudestaan” – ratkaisevaa on, miten materiaaleja käytetään ja millainen ohjausprosessi on lapsen osallistumisen kannalta. Sisältöjä ja aihepiirejä tärkeämmässä asemassa on se, ”miten lasten kanssa tehdään”.

”Vieläkin mää koen sitä, että kun lasten kanssa maalataan ja tehdään ja niitä laitetaan seinälle niin joku katsoo että ”ai jaa että onko tuota ohjattu jotenkin tuota työtä”. Jotenkin ei nähdä sitä, kun mää katon esimerkiksi jotain värejä tai että miten lapset käyttää värejä, mää en kato onko se ”oikein” tehty siis ja että onko talon seinät suorat...jotkut kritisoi että kirjoja ei esiopetuksessa, että se kahlitsee ja se on liian koulumaista. Mää olen ihan eri mieltä, että se ei mitenkään kahlitse, että se on se miten sä käytät sitä. Miksi keksiä pyörää uudestaan, kun se on jo keksitty, että se on vaan se väline mitä sä käytät ja sä itse päätät miten sä käytät sitä.”

Lapset tarvitsevat ohjausta, mutta ohjattu työskentely ei saa olla liian kontrolloitua ja liian ohjattua. *Lapsille tulee olla mahdollisuus valintojen tekemiseen, omaan suunnitteluun ja vaikuttamiseen*. Pajatai pistetyöskentely mainittiin tässä käsityksessä lasten omaa vaikuttamista tukevana ohjatun työ-

kentelyn organisoimisen tapana. Lapsilähtöisyys on toiminnan suunnittelun käsite, mutta myös ohjatun toiminnan määrittäjä. Ohjatun toiminnan tulee olla tilannekohtaisesti joustavaa siten, että lasten ehdotukset pääsevät vaikuttamaan heti käytäntöön.

”Miten mää itse työtäni olen tehnyt, niin sillä tavalla, että minä harvemmin otan mitään että nyt koko ryhmä tekee jotain juttua, että mää teen jonkun pajapisteen jonnekin ja sit sen mukaan kun lapset kiinnostuvat ja on tilaa ja näin ja sitten voi tulla tekemään sen jonkun jutun. Niin kuin sitä oma-aloitteisuutta tukee ja sitä oman toiminnan ohjaamista ja sillä lapsella, että se ei ole liian kontrolloitua ja ohjattua se toiminta vaan pystyvät itse suunnittelemaan ja vaikuttamaan ne on tärkeitä taitoja mitä tässä elämässä tarvitaan.”

H: Eli sä kuvaat että lapsilähtöisyys näkyy tässä toiminnan suunnittelussa? V: Joo, mutta toiminnassakin sit kyllä, että jos on suunnitellut jonkun toiminnan esimerkiksi jumppa-hetki ja sitten lapsilta tulee että mennäänkö sitä hippaa tai otettaisko sitä, niin pyrin aina sit ottamaan niitä mitä lapsilta tulee niitä ehdotuksia. Minusta se on hirveen tärkeää, joo kyllä mukautuvaa, että siinä ihan siinä hetkessäkin tulee ne lasten toiveet ja ajatukset siten heti käytäntöön.”

Kokosin tähän käsitysryhmään myös sellaiset käsitykset, joissa tuotiin esiin lapset tiedonsubjekteina. Lapsille on tietoa asioista, oppiminen rakentuu jo olemassa olevan tiedon päälle ja nämä tiedot tulee selvittää ja saada esiin oppimisen prosessissa. *On tärkeää selvittää mitä lapset jo tietävät opeteltavasta asiasta.* Oppimisen suunnittelussa pitää lähteä ns. ruohonjuuritasolta, siitä miten lapset opeteltavan asian ymmärtävät ja mitä he jo tietävät. Oppimista rakennetaan niin kuin ”palikkatornia”, lasten tiedosta lähtien. Lasten ajattelun selvittäminen on tärkeää siinäkin mielessä, että se saattaa sisältää aikuiselle yllätyksellisiä piirteitä. Oppimistilanteissa on tärkeää *omien ajatusten ja tietojen jakaminen*. Lasten tulee saada kertoa, mitä he tietävät, ajattelevat ja pohtivat. Kasvattajan tulee toimia niin, että jokainen lapsi saa varmasti ajatuksensa esiin, myös ”maan hiljaiset”, jotka helposti ryhmässä jäävät elävien lasten varjoon.

Lapsilähtöisyydessä on tärkeää, että oppiminen tapahtuisi *lapsen oman kokemuksen ja oivalluksen kautta*. Lapselle ei kerrota suoria ratkaisuja asioihin, vaan ohjataan tutkimaan omaa toimintaansa ja ajatteluaan, osallistetaan omaan oppimiseensa. On eri asia sanoa ”no niin, sulla on sakset väärin kädessä” kun ohjata lasta tutkimaan, miten leikkaaminen sujuu, jos asentoa muuttaa. On tärkeä antaa ohjeet niin, että lapsi oman kokemuksensa kautta pystyy itse löytämään ratkaisuja omassa oppimisessaan.

”Mä ajattelen, että se olisi ihanne että se tapahtuisi se oppiminen oivalluksen kautta. Mä en sano että ”no niin sulla on väärin sakset kädessä” että vaan yritän ohjata että ”onko hyvä ote sulla ja pystytkö leikkaamaan ja miltä tuntuu ja katsos jos teet näin” ja sellaista ohjausta. Yritän kysellä, että miltä lapsista tuntuu tai miten se kokee jonkun asian, mitä

tehdään. Kun tavallaan osallistaa sen lapsen siihenkin, niin sitten se oman kokemuksen kautta se lapsi voi huomata että näin tämä sujuukin helpommin tai et yhdessä löydettäisi niitä ratkaisuja sitten. Sitten sama, no joku painoasia tuli mieleen, kun oli just kirjassa kohta, että mikä on painavin ja mikä on kevyt että mistä sen tietää niin sitten mää annoin tehtäväksi lapsille, että hakee kaksi tavaraa huoneesta, ihan mitä vaan ja sitten he hakivat kaksi tavaraa. Jokaisen tavarat katsottiin, ensin et kumpi on painavampi näön kautta ja sitten miltä se tuntuu, oliko se niin kuin sä ajattelit.”

Lapsilähtöisyys tarkoittaa myös *lasten opastamista tiedonhankintaan*. Varsinkin isompien lasten kanssa on tärkeää opettaa, että tietoa voi etsiä ja ottaa asioista itse selvää.

4.4.3 Ohjatun työskentelyn elävä, toiminnallinen luonne ja oppimisen suotuisa ilmapiiri (D3)

Esitän tämän käsitysryhmän käsitykset tiiviissä muodossa, koska ilmaiset olivat suhteellisen niukkoja ja toteamuksenomaisia. Yhdessä ne kuitenkin muodostavat ymmärrystä lapsilähtöisen ohjatun toiminnallisesta ja elävästä luonteesta.

Ohjatun työskentelyn tulee olla toiminnallista, sisältää tekemistä, tutkimista ja kokeilua. Toimintatuokio otettiin esiin merkityksessä ”tuokion kestävä toiminta”, joka on jotain muuta tuokioihin liitetty lasten ”penkittäminen”. Lapsilähtöinen toimintatuokio tarkoittaa tilannetta, jossa itse toiminnalle on varattu tilaa, materiaaleja ja ohjausta. Huomion kohteena on siis toiminta, ei tuokion ”läpiviemisen” tavoite. Toiminnallisuus ei ole passiivista paikallaan oloa vaan sisältää keskustelua, liikettä tilassa ja esimerkiksi oppimisen viemistä lattiatasolle, leikkien ja materiaalien pariin.

”Voi siis hyvinkin olla toimintatuokio, jossa on tavallaan toiminta tuokion kestävä, joka kuitenkin ei tarkoita sitä, että penkitetään niin sanotusti tällaisilla ihanilla vanhoilla termeillä eli lapset istutetaan siihen ja odotetaan että he ovat hiljaa ja tekevät sen mitä mää olen suunnitellut. Vaan toimintatuokio, vaikka ehkä kalskahtaa lapsilähtöisyydestä puhuttaessa niin kuin aikuisjohtoiselta, niin sehän voi aivan hyvin olla että on varattu tietty aika, jolloin oppimisympäristössä siinä lasten kasvuympäristössä on varattu aikaa, tilaa, materiaalia, ohjausta toiminnalle.”

Lapsilähtöiseen kuuluu *leikki oppimisen välineenä ohjatussa työskentelyssä*. Asioita opetellaan leikin kautta ja leikkimällä. Opetettava asia verhoetaan leikkiin ja asia tulee opituksi leikin lomassa. Leikki-

mällä voidaan työstää ja käsitellä ohjatusti projektioppimisen aihetta ja rakentaa lapsille leikkiympäristö, jossa on mahdollista leikkiä projektin teemoja ja aiheita. Myös *luovuuden käyttö* otettiin esiin ohjatun työskentelyn lapsilähtöisenä määrittäjänä.

Oppimiseen kuuluu kehoallisuus ja monikanavaisuus eli koko kehon ja kaikkien aistien käyttäminen ja hyödyntäminen oppimisessa. Myös erilaisten oppimistyylien tunteminen ja niiden mukaisten harjoitusten tarjoaminen lapsille liitettiin oppimisen monikanavaisuuteen. Opeteltavaa asiaa havainnollistavat osaltaan konkreettiset materiaalit ja välineet.

Myös *oppimisen innostunut ilmapiiri* liitettiin lapsilähtöiseen ohjattuun työskentelyyn. Kasvattaja havainnoi ilmapiiriä ohjatun työskentelyn aikana, lasten sitoutumista toimintaan ja tilanteen tunnelmaa. Tekevätkö lapset iloisesti hommia vai pitkästytäkö tai turhautuvatko he? Lapsilähtöinen kasvattaja tavoittelee ohjatussa toiminnassa lasten innostusta ja iloa, yhdessä tekemisen ”meininkiä”.

”Mun mielestä lasten toimintatapa ja reagointi auttaa myöskin asettamaan asioita oikeisiin mittasuhteisiin tai uomiin että mikä on oikeasti merkityksellistä. Että just jossain tilanteessa lapset pitkästyy ja turhautuu niin sitten oikeasti, mikä tämä tilanne niin kun oli, että aikuinen puhui esimerkiksi tyyliin jotain ihan merkityksettömiä juttuja.”

”Me luettiin niitä hauskoja satuja satupostilaatikosta ja ne olivat tosi suosittuja, että ne aivan hiiskumatta hiljaa kuunteli niitä. Että vaikka se saattoi olla siinä aikuisen mittapuussa sellainen vähän ”töks töks töks” se tarina mutta lapsista ne olivat tosi hienoja ja se oli kyllä tosi mukavaa puuhaa.”

Kasvattaja voi ohjatussa tilanteessa osaltaan luoda innostunutta ilmapiiriä omalla toiminnallaan. Kun kasvattaja näyttää oman innostuksensa ja heittäytyy ”täysillä mukaan”, on lastenkin helppo innostua! Lasten kiinnostuksen viriäminen riippuu paljon siitä, miten asiat heille esitetään. Myös *elämyksellisyys* on tärkeää – on eri asia opetella asioita esimerkiksi metsän puiden alla kuin päiväkodin seinien sisällä. Tätä voidaan vahvistaa ryhmässä elämyspedagogiikan keinoin.

4.5 *Kategoria E: Vuorovaikutukseen ja kasvatussuhteen laatuun paikantuva lapsilähtöisyys*

Tähän kategoriaan kokoamani käsitykset tuovat kokonaisuutena esiin vuorovaikutukseen ja kasvatussuhteen laatuun paikantuvan lapsilähtöisyyden. Käsitykset argumentoivat lasten ja aikuisten kohtaa-

mattomuutta, etäisyyttä ja varhaiskasvatusympäristöjen kiirettä vastaan tuoden esiin yhteiseen vuorovaikutukseen paneutumisen merkityksen, vuorovaikutuksen jatkuvuuden yli arjen ja eri tilanteiden sekä positiivista ja empaattista kasvatusilmapiiriä luovan aikuisen roolin.

4.5.1 Lapsilähtöisyys perustuu vuorovaikutukselle (E1)

Kasvatus tapahtuu vuorovaikutuksessa, kahdensuuntaisesti kohdaten. Aito kasvatuksellinen vuorovaikutustilanne on kohtaaminen, jossa molemmat osapuolet ovat mukana. Ymmärrys vuorovaikutuksen merkityksestä pitäisi olla lapsilähtöisessä varhaiskasvatustyössä itsestään selvä toimintamalli. Arkipäivän vuorovaikutustilanteiden kasvatuksellisesti merkityksellinen sisältö kuvattiin tärkeäksi lapsilähtöisyyden kriteeriksi. Käsityksessä tuotiin esiin ymmärrystä siitä, että arjen vuorovaikutus on paikka, tilaisuus ja mahdollisuus kasvatukselle. Esimerkiksi pientä lasta hoidettaessa varhaiskasvattajan tulisi olla hyvässä vuorovaikutuksessa lapsen kanssa, jutella ja keskustella, nimetä asioita ja kysellä lapsen tunteita. Arjen yhteiset elämisen ja olemisen vuorovaikutteiset prosessit ovat olennaisia lapsilähtöisessä kasvatuksessa, ei ohjattu toiminta tai näkyville tuotetut askartelut, vaan ”ne muut, arjen pienet hetket”.

”Mietin sitä justiin että kuinka monella on sitten tavallaan ajatus siitä, että se lapsen yksilöllinen huomioiminenkin pitää olla joku tällainen, että mulla on tässä nyt tällainen tuokio, että mä keskustelen sen lapsen kanssa tai ohjaan sitä pedagogisesti ohjatusti että kun ne kaikki oleelliset jutut tapahtuu ehkä niissä muissa hetkissä...et jos ajattelee, että mä vedän laulutunninkin niin okei, se on se hienosti suunniteltu, nämä laulut tässä näin ja mitä hienoja pedagogisia kikkoja mä käytän niin se mitä siellä tapahtuu, ne missä ne lapset oikeasti oppii jotain itsestään ja muista ja vuorovaikutuksesta ja elämästä niin nehan on just sitä millä tavalla niiden laulujen välissä käydään niitä keskusteluja ja mitä kun ne lapset istuu siellä rinnakkain taikka vierekkäin tai päällekkäin tai penkin alla, miten nyt kulloinkin istuu, niin mitä niiden katseissa välittyy ja pienissä kommentteissa ja muissa että mun mielestä siellä se tapahtuu se kasvu ja oppiminen ei siinä, että nyt mä olen pedagogisesti valinnut tähän tällaisen hienon laulun kun Metrolla mummolaan.”

Lapsilähtöisyys tarkoittaa suuntautumista, pysähtymistä ja ankkuroitumista vuorovaikutukseen lasten kanssa. Tätä toimintaa kuvattiin yleisesti läsnäolon ja hetkessä elämisen terminologian kautta. Läsnäololla tarkoitettiin ensinnäkin sitä, että aikuisen tulee työssään suuntautua ja kohdistaa huomionsa lapseen ja lapsiin, ei tehdä työtä ikään kuin irrallaan lapsesta. Aikuinen, joka suorittaa työtään erillään

lapsesta, ei ole lapsilähtöinen. Lapsilähtöinen kasvattaja ei esimerkiksi lasten ruokaillessa keskity keskustelemaan alennusmyynneistä toisten aikuisten kanssa vaan suuntautuu lapseen ja lasta kohti, ollen läsnä lapselle.

”Se ei ole sitä, että lapsia ei kuunnella, siis sillä lailla että jos aikuinen tekee työtä sillä lailla korvat ummessa, että se vaan tekee sitä työtä, niin se ei ole lapsilähtöistä, eikä ole läsnä. Joskus pienten puolellakin kun on esimerkiksi ruokailutilanne tai joku että syötetään lasta ja sitten puhutaan jostain että ”joo eilen olin alennusmyynneillä ja siellä oli sitä ja tätä ja tota”, että musta se on niin kuin heti, että vaikka se lapsi on ihan pieni ja se ei välttämättä verbaalisesti kommunikoi sun kanssasi, niin se on kuitenkin siinä läsnä, et sinun pitää silti olla sille lapselle läsnä.”

Läsnäololla tarkoitettiin myös pysähtymistä arjen vuorovaikutukseen. Kasvattajan tulee osata elää hetkessä lasten kanssa, pysähtyä kuuntelemaan ja kohtaamaan. Suuressa lapsiryhmässä aikuinen keskittyy helposti ryhmän hallintaan tai koko ryhmän siirtelyyn tai toisiaan seuraavien hetkien suorittamiseen ja lapsille tärkeät keskustelut jäävät käymättä. Kohtaamattomuus näkyy vuorovaikutuksessa: mene syömään ja ole hiljaa! Reippaasti ulos nyt! Kohtaamiseen pitäisi osata kuitenkin keskittyä: se voi viedä vain kymmenen sekuntia. Vuorovaikutukseen pysähtymisen kautta kasvattaja pystyy välittämään lapselle kunnioitusta ja arvostamista.

”Sitten toisaalta mun mielestä se on sitä lapsen kohtaamista siinä hetkessä. Sellaisia pieniä arkisia hetkiä, vaikka olisi kuinka hektinen tilanne jossain eteisessä, ollaan pukemassa pihalle tai syömässä niin lapsi tulee kertomaan jotain, niin siinä helposti että ”mene nyt siitä istumaan tai ”mene nyt jo sinne ruokapöytään ja syö nyt ja ole hiljaa” ja et tavallaan kun vedotaan suuriin ryhmiin ja ei ole aikaa, mun mielestä se on silkkaa höpölöpöä. Jos nyt ajattelee sitä että ei ole aikaa kohdata yksilöllisesti lasta, niin se voi vaatia vaan kymmenen sekuntia. Mun mielestäni se kunnioittaminen ja arvostaminen, ne on niitä pieniä hetkiä kun se lapsi tulee jonkun tärkeellisen jutun kanssa, se voi olla joku asia esine mikä sillä on kädessä tai se voi olla asia, jonka se tulee kertomaan, ”kato mulla on pipi”, niin sitten kun aikuinen toteaa, että mene nyt siitä jo syömään tai mene nyt siitä leikkiin tai ole hiljaa, nyt nukutaan eli ei noteerata tavallaan ollenkaan mitä sieltä lapselta tulee.”

Toisissa ilmaisuissa aikuisen läsnäolo sai herkän ja kuuntelemaan virittyvän aikuistyön merkityksen. ”Olla paikalla” ei riitä vaan aikuisen pitää olla aidosti läsnä eli herkkänä, korvat auki, virittäytyneenä ja valmiina kuulemaan lasta ja vastaanottamaan ja tavoittamaan hänen viestinsä. Läsnäolon tulee olla voimakasta, psyykkistä läsnäoloa. On hyvin tärkeää virittäytyä vuorovaikutukseen ja ankkuroitua lasten viestintään, koska lasten kanssa työskennellessä iso osa kommunikaatiosta ei ole sanallista. Tämä

kuuntelemaan virittynyt läsnäolo tuotiin esiin merkittävänä työkaluna pienten lasten lapsilähtöisyydessä. Lapsilähtöisen kasvattajan intresseissä on selvittää ja kuunnella ”mitä tämä lapsi todella haluaa sanoa”.

”Juuri tämä yhdeksänkuinen kuinka sitä on hauska seurata tätä hänen että kuinka hän puhuu meille vaikka hän ei puhukaan...kyllähän ne omat päiväkotilapsetkin pienet oppii tuntemaan ihan yhtä lailla niissä tietyissä tilanteissa, että kun hän ei osaa vielä sanoa että hän haluaa maitoa niin hän aloittaa sellaisen hermeettisen huudon ja kääntää päätänsä näin ja kun mä kysyn häneltä nykyään, että haluatko maitoa niin hän ei ehkä suoranaisesti nyökkää, mutta että me ollaan opittu silleen keskustelemaan...että siinä vaan täytyy olla niin voimakkaasti läsnä sen pienen kanssa että näitä merkkejä oppii lukemaan, tietää mitä tämä lapsi haluaa sanoa.”

Lapseen ei saa suhtautua välinpitämättömästi vuorovaikutustilanteessa. Lapsilähtöisyys perustuu kohtaamiseen, ei vallankäyttöön. Aikuinen, joka kieltäytyy kuuntelemasta ja vetäytyy tahallaan kontaktista kuuluu ”lapsilähtöisyyden kauhustooriin”.

”Muistan tilanteen siis ihan kauhustoorija, olin aika järkyttynyt että sellaista vielä voi tapahtua 2003 pienten ryhmässä. Kaksivuotias tyttö, joka kotona kuulemma syö leipää, tykkää leivästä ei syönyt päiväkodissa...mä palaan siihen vuorovaikutukseen miten se aikuinen kohtaa sen lapsen. Niin, ei syönyt päiväkodissa leipää, mutta se oli sitten taas sen lapsen ja yhden aikuisen tavallaan välinen skaba, aikuinen oli tosi taitamaton mun mielestäni ja oli oikeasti mun mielestä väärässä paikassa kun oli päiväkodissa, että tavallaan käytti aikuisen valtaa väärällä tavalla. Aikuinen oli päättänyt, että sen lapsen kuuluu syödä voileipä ja jos se haluaa saada maitoa, niin se leipä pitää olla syöty. Lapsi tykkäsi maidosta ihan hirveästi, niin tilanne siis se oli tällainen vallankäytön ja vallan mittaamisen tilanne...siis pahimmillaanhan se oli sitä, että se aikuinen kaatoi sen maidon siihen lasiin ja piti sitä niin, että se lapsi ei just ja just ylettynyt siihen ja lapsi on kädet näin että ”anna mulle maito” ja ”et sä saa tätä vielä kun sä syöt tämän leivän ensiksi”, niin se että kun se lapsi katsoi muhun, niin mitä sen silmät kerto, se kattoi muhun että ”onko mun oikeasti pakko tehdä mitä toi nainen sanoo”.”

Muutamassa tämän käsityksen ilmaisussa tuotiin läsnäolon merkitys esiin pohtien lastentarhanopettajan työn moninaisia tehtäviä. Lapsilähtöisyys todella vaatii presenssiä, aitoa läsnäoloa ja aikaa. Miten voi olla lapsilähtöinen, jos ei pääse olemaan tarpeeksi läsnä lapsiryhmässä! Hienot lapsilähtöiset suunnitelmat eivät merkitse mitään, jos läsnäolo jää puolittaiseksi!

Lapsilähtöisyys on vuorovaikutuskeinojen aktiivista etsimistä kasvattajan ja lasten välillä. Koska kohtaaminen vuorovaikutuksessa on varhaiskasvatuksen ydinainesta, tulee kasvattajan panostaa vuorovaikutuskanavien, kommunikaativäylien ja yhteisen kielen löytämiseen. Kasvattajalla on vastuu

siitä, että vuorovaikutus toimii. Tämä tarkoittaa myös oman vuorovaikutustyylin tiedostamista ja soveltamista lasten mukaan.

”Mun mielestä se on sen kaiken ydin, siis se on mun mielestä kaikkein se tärkein asia, se on sitä mun lapsilähtöisyyttä siinä mun omassa lasten kohtaamisessa ja sitä yksilöllistä huomioimista että mä olen oppinut tunnistamaan näitä eroja ja ottamaan sen siinä vuorovaikutuksessa huomioon, koska se on se, millä siellä pärjää. Jos se on se häiriköksi leimattu lapsi, niin sillä että mä oikeasti tuntosarvet herkkinä seuraan, miten se reagoi erilaisiin viesteihin, aistimuksiin tai toimintatapoihin. Kun mä opin sen tuntemaan, niin mä voin valita siinä vuorovaikutustilanteessa ne oikeat kanavat ja oikeat toimintatavat.”

Lapsilähtöisyyteen kuuluu myös *pyrkimys vastavuoroisuuteen vuorovaikutuksessa*. Vuorovaikutus elää ja etenee kahden kauppana, kohdaten ajatteleva ja tunteva ”toinen”. Vuorovaikutusta ei voi suorittaa, mennä pakoon ylimalkaisen ”päiväkodin tädin” roolin taakse saatikka yrittää vain selviytyä pois vuorovaikutustilanteesta. Lapsilähtöinen aikuinen on vuorovaikutustilanteessa läsnä kokonaisuutena, tuntevana ihmisenä. Lapsen paikalta tarkasteltuna tämä tarkoittaa kokemusta vastavuoroisuudesta, kuulluksi ja nähdyksi tulemisesta suhteessa toiseen ihmiseen.

”Mulla ei ole koskaan työurani aikana, siis jos mä yli viisitoista vuotta olin lapsiryhmässä, niin mulla ei ole koskaan tullut ketään niin patologista tapausta, että tämä ei olisi toiminnut. Vaikka olisi kuinka hirveä raivopää ollut, niin kun saa sen kohtaamisen oikeasti sellaiseksi, että se lapsi kokee että ”hei toi aikuinen kuuntelee mua ja se huomaa tässä tilanteessa, että mä turhaudun nyt tästä, että kun mä en osaa tai mua ei kuulla tai mulla on muuten vaan paha olo”, että mulla on niin vahva kokemus siitä. Mä opin sen tuntemaan niin mä voin valita siinä vuorovaikutustilanteessa ne oikeat kanavat ja oikeat toimintatavat jolloin sille lapselle tulee se tunne, että toi oikeasti kuuntelee mua ja toi oikeasti näkee mun tarpeet.”

4.5.2 Myönteinen kasvatusilmapiiri ja – suhde (E2)

Tässä käsitysryhmässä lapsilähtöisyys tuotiin esiin myönteiseen kasvatusilmapiiriin ja kasvatussuhteeseen liittyvinä merkityksinä. Lapsilähtöisyys näkyy ilmapiirissä, missä lapsi kohdataan. Lapsilähtöinen kasvatusilmapiiri on *lämmön, positiivinen ja lasta kunnioittava*. Aikuisen tulee luoda lapsen kasvuun suotuisa psyykkinen ympäristö. Kasvatusilmapiiriin tulee olla vaikkapa kuin muheva multa, jonka lämmössä kasvaa ihania kasveja.

Ammattikasvattaja ei saisi hermostuessaankaan ”lipsahtaa” pois aikuisen tasolta vaan vuorovaikutuksen tulisi säilyä aina lasta kunnioittavana. Lasta ei saa nolata, jyrätä tai kohdella mielivaltaisesti. Arjen kiire ei saisi johtaa siihen, että aikuinen ”sähisee ja suhisee” lapsille ohjeita ja komentoja. Arki ei aina ole ruusuista ja välillä kaikkien hermot ovat koetuksella. Jotkut asiat ovat lapsille epämieluisia mutta tärkeitä opetella, ja näissäkin tilanteissa kasvattajan tehtävänä on yrittää pitää kasvamisen ja harjoittelemisen ilmapiiri suotuisana lasten kannalta.

”Joskus täytyy tehdä niitä asioita mitkä ei kerta kaikkiaan kiinnosta, niitä vaan täytyy tehdä ja niitä täytyy harjoitella, mutta jotenkin kääntää se. Vielä ei voi tuon ikäiselle sanoa, että et opettele itseäsi varten vaan elämää varten, mutta että mennä sen lapsen tasolle... sitten yrittää miettiä miten niistä saisi niistä ”ei niin kivoista” nostettua jotain hetkellisiä hekumointeja sieltä...varsinkin pienten kanssa niin viedä sitten kerta kaikkiaan se huomio sitten johonkin ihan muualle. Jos lapsi rimpuilee ja huutaa siinä kun puetaan, että pakko on kuitenkin pukea, että mulla varmaan itsellä on varsinkin pienten kanssa niin tällaisissa siirtymätilanteissa laulaminen on sellainen, mitä kovemmilla kierroksilla mun pääni käy, niin sitä enemmän mä laulan ja yritän saada ne lapset siihen sitten mukaan.”

Lapsilähtöisyys tarkoittaa *empatiaa, tukea ja turvaa lapsille*. Lasta ei jätetä vaikeiden tunteiden kanssa yksin vaan autetaan häntä käsittelemään niitä, välittäen hyväksyntää ja ymmärrystä. Tunteiden hillinnän pettäessä lapselle tarjotaan tila rauhoittua, ja tuetaan lasta tässä tilanteessa. Kasvattaja huolehtii siitä, että lapsi tietää hänen olevan lähellä ja saatavilla.

Lapsilähtöinen kasvatus tarkoittaa *luottamuksellista suhdetta lapseen*. Kasvattajalla on yhteys lapseen ja lapset tietävät mitä heiltä odotetaan. Yhteys ja luottamus ovat kasvatussuhteen työvälineet, eivät keppi ja porkkana. Lapsilähtöisyyteen kuuluu myös *positiivisesti latautunut fyysinen läheisyys*. Pienten lasten kanssa toimimiseen kuuluvat halailu, hyvä kosketus ja sylissä pito.

4.6 *Kategoria F: Yksilöllinen lapsilähtöisyys*

Kategoriassa F kaikkia käsityksiä yhdistää laajalla tasolla yksilöllisyyden huomioiminen. Vaikka kategoria jäi ilmaisujen määrässä pieneksi, koostui se kuitenkin useista erilaisista käsityksistä. Yksilöllisen lapsilähtöisyyden sävyjen tavoittamiseksi jaoin käsitykset kolmeen ryhmään, joissa jokaisessa yksilöllisyyden huomioiminen saa hieman erilaisen painotuksen. Yksilöllisyyden tunnustaminen, yk-

silöllisen lapsitiedon hankkiminen ja vieminen osaksi arkea, ja taito tukea lapsen kehitystä ja oppimista yksilöllisesti muodostavat tämän tutkimuksen lapsilähtöisyyden yksilöön kiinnittyvän perustan. Käsitysryhmien pienen koon vuoksi olen kirjoittanut ne tekstin sisään kursivoituina ja lihavoituina, en otsikoinut erikseen.

Ensimmäinen käsitysryhmä on nimeltään **yksilöllisyyden tunnustaminen ja yksilöllisiin tarpeisiin vastaaminen (F1)**. Käsitysten sisältönä olivat kuvaukset, joissa korostettiin yksilöiden oikeutta olla omanlaisiaan, ”että saa olla sellainen kuin on”. Lapsilähtöisyys tarkoittaa *lapsen kasvuprosessin pakottomuutta*. Tavoitteena on, että jokaisesta omannäköisestä lapsesta saa kasvaa omannäköisensä aikuinen. Aikuinen tarjoaa lapselle mahdollisuuksia kokeilla, löytää oma polkunsä ja pyrkii olemaan lapsen oman kasvun tukija, ei kasvattamaan lapsia johonkin tiettyyn suuntaan. Hieman samaan tapaan lapsilähtöisyys kuvattiin *persoonan koskemattomuutena*, oikeutena olla omanlaisensa yksilö. Lapsen persoona tulee huomata ja antaa sille tilaa. Jokaisen lapsen tulee saada olla persoonallisilta ominaisuuksiltaan sellainen kuin on, ujo tai hiljainen. Lapsi ei saa persoonansa vuoksi joutua ikävän huomion kohteeksi, ja tämä tulee ottaa huomioon varhaiskasvatuksen ryhmätilanteissa. Lapsilähtöisyys tarkoittaa myös sitä, että lapsia ei tulisi vertailla keskenään vaan *hyväksyä oppijoiden erilaisuus*.

Lapset ovat siis yksilöllisiä, erilaisia ja heillä on erilaiset tarpeet. Lapsilähtöisyys on lapsen *yksilöllisiin tarpeisiin vastaamista*. Kasvattajan tulee olla selvillä lapsen tarpeista ja vastata niihin. Haastattelussa mainittiin turvallisuuden tarve, terveyteen liittyvät tarpeet sekä itsensä toteuttamisen ja oppimisen tarpeet. Tarpeet erotettiin asioiden haluamisesta. Esimerkiksi lapsen tarve oppia lukemaan on ikään kuin sisäsyntyisesti herännyt uteliaisuus ja kiinnostus lukemista kohtaan. Kasvattajan tulee järjestää puitteita, jotta lapsi pääsisi kehittymään taidoissaan. Lapsen päivittäisten tarpeiden tulee vaikuttaa siihen, millaiseksi hänen päivänsä muodostuu.

Toinen käsitysryhmä kuvaa yksilöllistä lapsilähtöisyyttä ***yksilöspesifin lapsitiedon hankkimisena ja viemisenä osaksi arjen toimintaa***. Lapsilähtöisyys tarkoittaa *yksilöllisen lapsitiedon viemistä osaksi arjen työtä*. Yksilöön kiinnittyväksi tiedoksi kerrottiin tieto lapsen tavoista, tottumuksista, luonteesta ja kehityksestä. Yksilöllisellä lapsitiedolla kuvattiin olevan velvoittava luonne eli yksilöllistä tietoa lapsesta tulee kunnioittaa ja se tulee todella ottaa huomioon arjen työssä. Vanhempien toiveet, kuten erityisruokavaliot, ruokatottumukset, perushoidon asiat ja unen tarve, tulee huomioida. Arjen työssä lapsen yksilöllisistä tavoista ja tottumuksista ei tule tehdä numeroa vaan toimia joustavasti ja hieno-

varaisesti. Yksilöllisen lapsitiedon ns. velvoittava luonne tarkoittaa myös sitä, että lapsikohtaisia varhaiskasvatussuunnitelmia käytetään kaikessa suunnittelussa. Jokaisen lapsen vasujen tulisi näkyä suunnittelussa. Tietoa lapsista ei tulisi kerätä vain keräämisen takia! Tämän käsityksen yhteydessä tuotiin esiin myös yksilöspesifin tiedon ja arjen työn problematiikkaa. Lasten yksilölliset tarpeet pitää huomata ja muistaa joka hetki. Tämä on vaikeaa, koska ryhmät ovat suuria.

”Mun mielestäni niitä pitää kunnioittaa joka päivä esimerkiksi perushoidon tilanteissa. Esimerkiksi toiset lapset eivät tarvitse unta niin paljon kun toiset lapset, et meidän pitää se huomata joka hetkessä, mikä on hirveen vaikeata ja haastavaa vaikka 23 lapsen ryhmässä mikä mulla nyt itselläkin on tuolla päiväkodissa. Me ollaan itse asiassa keskusteltu hirveen paljon nyt töissä siitä, että mikä se päivähoidon ja sen yksilöllisen huomioimisen suhde on.”

Edelliseen käsitykseen liittyen haastateltavat toivat esiin, että *yksilöllisen lapsitiedon ja -tuntemuksen tulee olla kokonaisvaltaista ja läpikotaista*. Se, miten lapsi toimii, viestii, tuntee ja suhtautuu asioihin vaikuttaa kaikkeen tekemiseen. Lapsen syvälinen tuntemus tarkoittaa lapsen tarkastelemista osana perhettään ja osana oman elämänsä kokonaisuutta, jotta kasvattaja voisi huomioida lapsen kokonaisuutena. Lapsilähtöisen kasvattajan ammattitaitoon kuuluu osata kuvailla jokaisen lapsen ominaispiirteet tarkasti. Lapsen tuntemus on erityisen tärkeässä asemassa *pienempien lasten kanssa työskennellessä*. Yhteisen kielen puuttuessa aikuisen kokonaisvaltainen tietämys on yksilöllisen ohjaamisen perusta. Lisäksi yksilöllinen lapsitieto korostuu perushoidon tilanteissa. Mitä enemmän hoitoa, sitä enemmän tietoa tarvitaan yksilöllisistä tavoista ja tottumuksista.

Haastateltavat toivat esiin yksilöllisen lapsitiedon esiin saamisen keinoja. Yksilöspesifi lapsitieto tulee esiin erityisesti lasta *havainnoimalla ja keskustelemalla vanhempien kanssa*. Vanhemmat tuntevat lapsensa parhaiten ja tietävät, missä lapsi on menossa ja mistä kiinnostunut. Keskustelut vanhempien kanssa antavat paljon ja vasu-keskustelu on tärkeä foorumi lapsitiedon hankkimiselle. Vanhempien tieto lapsestaan on erityisen tärkeässä asemassa kun lapsi aloittaa uutena ryhmässä.

Kolme tämän kategorian käsityksistä kiinnittyi erityisesti lapsen yksilöllisen kehityksen ja oppimisen kontekstiin muodostaen käsitysryhmän ***yksilöllisen kehityksen ja oppimisen tukeminen*** (F3). Lapsilähtöisyys tuotiin esiin *toimimisena lähikehityksen vyöhykkeellä*. Tämä tarkoittaa lapsen orastavaan taitoon tarttumista, haasteiden tarjoamista kehityksen tukemiseksi, harjoittelun mahdollistamista välineistöä ja tilaa tarjoamalla. Haasteiden tulee olla sopivia ja oikea-aikaisia. Myös kehityksen haas-

teisiin tulee tarjota tukea. Lapsilähtöisessä toiminnassa tulee näkyä lasten *erityisen tuen tarpeet*. Lapsen ideasta ja innostuksesta voi myös syntyä *henkilökohtainen oppimisprojekti*, jota aikuinen voi lähteä tukemaan projektityön periaatteiden mukaisesti.

5 KUUSI IKKUNAA LAPSILÄHTÖISYYTEEN

Tässä tutkimuksessa syntyneitä kuvauskategorioita kutsutaan ikkunoiksi. Tällä olen halunnut kuvata jokaisen kuvauskategorian omanlaistaan lapsilähtöisyyden tulkintaa. Lukija voi ikään kuin kuvitella kurkistelevansa sisään lapsilähtöisen varhaiskasvattajan työpaikalle, jossa erilaisten tulkintojen mukaista aikuistyötä tapahtuu samaan aikaan, jopa samassa näkyvässä teossa, kaikkien tulkintojen ollessa yhtä oikeita ja kontekstistaan tuotettuja. Tässä luvussa vastaan seuraaviin kysymyksiin:

Miten kuvauskategoriat ovat suhteessa toisiinsa?

Minne lapsilähtöisyys vaikuttaa paikantuvan?

Millaisia teoriayhteyksiä kuvauskategoriat kannattelevat?

5.1 Kuvauskategoriat ja niiden yhteydet toisiinsa

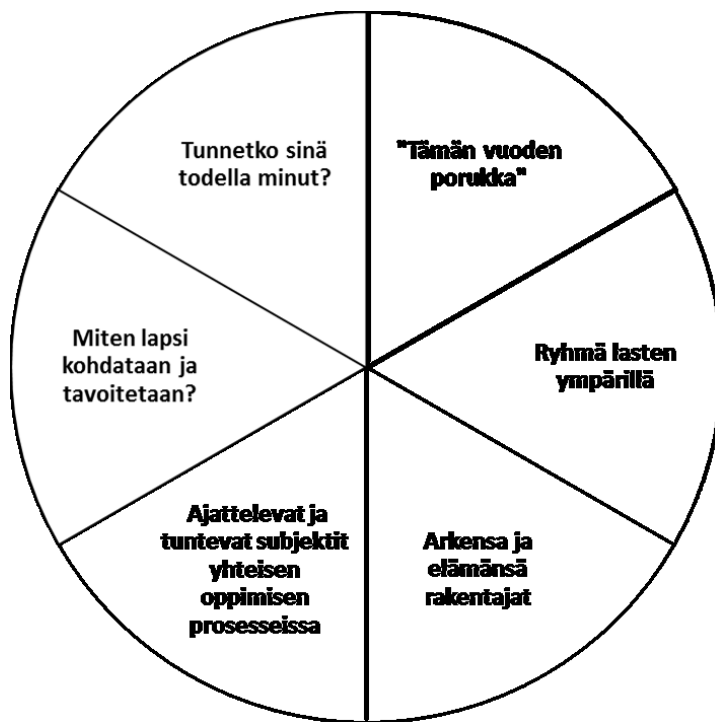
Kuvauskategorian nimi yhdistettynä käsitysten kuvaamaan keskeiseen sisältöön kertovat tiivistettynä kuvauskategorian olennaisen ja tunnusomaisen sisällön. Kuvion alimmassa kerroksessa tummennetuissa laatikoissa ovat kuvauskategorioiden sisältöjä osaltaan havainnollistavat, lapsilähtöisyyden tarkastelun paikantumista kuvaavat laatikot, joiden kautta voidaan nähdä myös kuvauskategorioita yhdistävä tematiikka. Toisiinsa yhteydessä olevien kuvauskategorioiden väliset rajat on merkitty ohuella viivalla. Kuvauskategoriat ovat toisiinsa horisontaalisessa, samanarvoisessa suhteessa, kuten myös niiden sisältämät käsitysryhmät, joita en ole kirjannut tähän taulukkoon.

TAULUKKO 1. Kuvauskategoriat ja niiden yhteydet toisiinsa.

"TÄMÄN VUODEN PORUKKA"	RYHMÄ LASTEN YMPÄRILLÄ	ARKENSA JA ELÄMÄNSÄ RAKENTAJAT	AJATTELEVAT JA TUNTEVAT SUBJEKTIT YHTEISEN OPPIMISEN PROSESSEISSA	MITEN LAPSI KOHDTAAN JA TAVOITETAAN?	TUNNETKO SINÄ TODELLA MINUT?
<i>Toiminnan määrittymisen lapsiryhmästä käsin</i>	<i>Toimivan yhteisön ja ryhmän rakentaminen</i>	<i>Lasten arkinen ja yhteiskunnallinen subjekti-asema</i>	<i>Oppimisen yhteisrakentuminen ja ohjatun toiminnan luonne</i>	<i>Vuorovaikutus ja kasvatussuhteen laatu</i>	<i>Yksilöllinen lapsilähtöisyys</i>
RYHMÄ Ainutkertaisuus + ryhmän tuntemus	RYHMÄ JA YHTEISÖ Jäsenyys	LASTEN ASEMA YHTEISÖSSÄ Arki Osallisuus Toimijuus	VUOROVAIKUTUS	YKSIÖ Ainutkertaisuus + lapsen tuntemus	

Lasten osallisuus ja toimijuus ovat voimakkaimmillaan kuvion keskellä ja ”laimenevat” pikkuhiljaa reunoille mentäessä. Jos kuvauskategorioiden mukaisista ikkunoista kurkistaisi sisään, olisi reunimmaisista ikkunoista katsoen ehkä todennäköisintä tavoittaa lapsilähtöistä suunnittelutyötä tekevä aikuinen kirjallisten töidensä parista tai keskustelemassa vanhempien kanssa. Mitä keskemmällä kuviota ollaan, sitä todennäköisemmin voidaan ikkunasta nähdä yhteiseen arkeen täysivaltaisiksi subjekteiksi tulkitut ihmiset. Toisaalta taas kuvion oikeassa reunassa lapsen kohtaamisen ja tavoittamisen kuvauskategoria on yhteydessä yksilölliseen lapsilähtöisyyteen, kasvatussuhteeseen lapsen ja kasvatajan välillä.

Kuvauskategorioiden järjestykseen on myös toinen keskeinen vaikuttaja. Keskellä olevia, toisiinsa avoimessa suhteessa olevia kategorioita määrittää erilainen perusta kuin reunimmaisina. Keskellä olevia kategorioita yhdistää edellä mainittu ryhmä- ja yhteisöaspekti, mutta myös pysyvyyden näkökulma eli niiden voidaan katsoa olevan pysyviä ja yleisiä luonteeltaan. Reunimmaisina kuvauskategorioita taas yhdistää tietty ainutkertaisuuden aspekti eli lapsilähtöisyys näyttäytyy orientaationa, johon liittyy ainutkertaisuuden näkökulma: lapsilähtöisyys on jotain, mikä täytyy luoda aina uudestaan suhteessa niihin, joiden kanssa toimii. En voinut kuitenkaan sijoittaa näitä kahta kuvauskategoriaa vierekkäin, koska ne paikantuivat täysin eri paikkoihin, toinen lapsiryhmään ja toinen yksilöön. Kuitenkin niiden yhteys on teoreettisesti tärkeä, koska yhdessä ne tuovat esiin lapsilähtöisen varhaiskasvatuksen ratkaisuja ajassa, paikassa, ”paikalla olevien lasten” varhaiskasvatuksena. Reunimmaisten kuvauskategorioiden läheinen yhteys on ollut vaikuttamassa siihen, että olen luonut tutkimuksen lopullisen tulosavaruuden ympyrän muotoon, jolloin reunimmaiset kuvauskategoriat asettuivat luontevasti vierekkäin. Piirakkamallin soveltuvuuden fenomenografiseksi tulosavaruudeksi on tuonut esiin Valkonen (2006, 26, 59, 60).



KUVIO 1. Tutkimuksen lapsilähtöisyyden kuva

Institutionaalisen kasvatuksen hiljalleen valtaa ottaneet yksilöllisyyden ja yksilöllistymisen tulkinat jäivät tässä tutkimuksessa muita ymmärtämisen tapoja vähemmälle huomiolle. Laajemmin tarkasteltuna lapsilähtöisyys näyttää paikantuvan suurimmaksi osaksi muualle kuin yksittäisen lapsen ja kasvattajan väliin eli ryhmä- ja yhteisötasoiseen tarkasteluun. Kuviossa ovat nyt ylhäällä vierekkäin ainutkertaista lapsilähtöisyyttä kuvaavat kategoriat eli käsitysten vaihtelun arkkitehtuuri (Niikko 2003, 23) on tullut saatetuksi lopulliseen muotoonsa.

Lapsilähtöisyyden ymmärtämisen tavat eivät ole toisiaan poissulkevia. Kaikki haastateltavat liikkuvat useissa kuvauskategorioissa, joskus jopa samassa ilmaisussa yhtä aikaa. Esimerkkinä voisin mainita vaikka kasvattajan kuvauksen itsestään ”turvallisuutta tuottavana tiiminjohtaja”, jolla hän kuvasi sekä auktoriteettiasemaansa suhteessa lapsiin että lasten leikkiä esiin nostavaa työtettään ja lapsia yhteisen tiimin jäseninä. Kuvion päälle voitaisiin kuvitella seisomaan kasvattaja, jonka toinen jalka voisi yhdessä sektorissa ja toinen toisessa. Vaikka kasvattaja vaihtaisi paikkaa eli lapsilähtöisyyden tulkintaa tai painotusta, niin perusta eli tämän tutkimuksen kontekstissa syntynyt lapsilähtöisyyden kuva pysyy samanlaisena.

5.2 Kuvauskategorioiden teoriayhteydet

5.2.1 Tämän vuoden porukka

Kuvauskategorian muodostivat kaksi käsitysryhmää: lapsille ja lapsiryhmälle merkityksellinen, tavoitteellinen varhaispedagogiikka ja toiminnan ajallinen rytmittäminen kulloinkin kyseessä olevan lapsiryhmän mukaan. Olen nimennyt kuvauskategorian erään haastateltavan ilmaisun mukaan: ”se on sitä perusammattitaitoa katsoa, millainen se tämän vuoden porukka on”. Ilmaisun kautta olen halunnut tuoda esiin tämän kuvauskategorian pääsisältöä, pedagogista ja organistorista lapsilähtöisyyttä, johon liittyy ainutkertaisuuden ja paikallisuuden näkökulma. Kinos (2002) mainitsee artikkelissaan ainutkertaisuuden ja toistamattomuuden lapsilähtöisen varhaiskasvatuksen erääksi tulo-kulmaksi. Näkökulma on teoreettisesti tärkeä. Ajallisesti tarkentuva, tavoitteellinen ja merkityksellinen varhaispedagogiikka näyttäytyy mielenkiintoisena rakennelmana, joka vaikuttaa olevan enemmän kuin osiensa summa.

Lasten mielenkiinnonkohteiden ja kehityksen tilanteen havainnointi näyttävät vakiintuneen osaksi varhaiskasvatuksen pedagogista suunnittelua. Havainnointi ja tiedonhankinta lapsista tulivat työkäytäntöihin perusteellisemmin 1990-luvulla, ”jotta voi ylipäättään suunnitella”-merkityksessä. (Karila 2013, 22, 27.) Kuvauskategorian sisällöt ovatkin monella tapaa tuttuja varhaiskasvatustyötä tuntevalle. Mukana on yleisemmän tason kuvausta toiminnan suunnittelun lähtemisestä tiukasti ryhmän lapsista käsin ja kuvausta pedagogisen synteessin luomisesta lasten intressien ja tavoitteellisen varhaispedagogiikan yhdistyessä. Käsityksissä tuotiin lapsilähtöiseen pedagogiikkaan julkisen kasvatustajärjestelmän tavoitteellinen perusta ja tasapainoiseksi laadittu pedagogiikka, jossa kaikkea on sopivasti. Lapsilähtöisyyteen ei siis vaikuttanut liittyvän sellaista opetuksellista tai yhteiskunnallista hahmottomuutta, johon lapsilähtöisyyden kriitikot ovat ajoittain viitanneet (esim. Hytönen 1993, 2007, 2008).

Työtavassa, jota kutsun pedagogiseksi synteeksiksi, kerrottiin tavoitteeksi pedagogiikan merkityksellisyys eli tietyllä tavalla pyrittiin pois Kinoksen (2002) kuvaamasta pedagogisesta sivullisuudesta. Pedagogiikan merkityksellisyys voidaan liittää sisältömotivaation käsitteeseen (New 1999). Tässä tutkimuksessa sisältömotivaatio liitettiin erityisesti lasten yhteisiin kiinnostuksiin. Sisäinen motivaatio näkyy ryhmän toiminnassa kerrannaisvaikutuksina. Pedagogista synteesiä voitaisiin kuvailla vaikka yhtälönä, jossa lopputulos on enemmän kuin osien summa: suunnittelun tuloksena syntyy jostain, jota lapset olisivat vaan ”jatkaneet ja jatkaneet” ja ”ne rakastivat sitä hommaa” niin kuin eräässä kuvauksessa Narnia-kirjan käsittelystä lapsiryhmässä. Lisäksi lasten elämänpiiriin yhteiset kokemukset tuovat kasvattajalle tehtävän luoda ajallisia ja paikallisia pedagogisia ratkaisuja. Maailman tarkastelu lapsen paikalta edellyttää kasvattajalta näkökulman laajentamista yksilöllisestä lapsuudesta kulttuuriseen lapsuuteen, jotta voitaisiin tavoittaa niitä ilmiöitä, jotka kiehtovat ja askarruttavat tämän päivän lapsia, ja joita kasvattajan on sitouduttava omalta osaltaan avaamaan (Korhonen 2006, 68).

Hieman uudenlaisia näkökulmia edustavat lasten intressien pohjalta syntyneet joustavat pienryhmittelyt ja lasten keskuudessa levinneiden kiinnostusten valjastaminen ryhmän yhteisiksi teemoiksi tai projekteiksi. Pienryhmät tuotiin esiin nimenomaan tapana organisoida toimintaa kun lasten kiinnostukset tai haasteet ovat erilaisia. Toimintaa ei kuvattu pakon sanelemana esim. suuren ryhmäkoon tai ryhmän vaativuuden takia (vrt. Raittila 2013, 77) vaan pedagogisen toiminnan organisoimisen tapana. Kuvauksilla on yhteyttä erityispedagogiikan kontekstiin, ja siellä inklusiivisen pedagogiikan mukanaan tuomiin oppimisen joustaviin järjestelyihin, joissa erilaisuus ja monenlaisuus suuren ryhmän sisällä johtavat joustaviin ja muuntuviin ryhmittelyihin (esim. Lakkala 2008).

Tiedonhankinnan ja tutkivan otteen käsityksessä tuotiin esiin havainnoinnin keskeisyys rakennettaessa pienten lasten merkityksellistä pedagogiikkaa. Käsityksen voidaan ajatella olevan yhteydessä Hännikäisen (2013) teoretisointiin pienten lasten pedagogiikan muotoutumisesta. Hännikäinen kiinnittää huomion pienten lasten havainnointiin puhumalla lasten emotionaalisen tilan tai hyvinvoinnin havainnoinnista. Tarkastelun kohteena ovat hyvinvoinnin ulkoiset, näkyvät ilmenemismuodot, voidaan puhua tekemisen tai olemisen tavoista, esimerkiksi sinnikkyydestä, iloisuudesta tai yritteliäisyydestä. Näkökulma yhtyy ja lomittuu Munterin (2013, 127) näkemykseen siitä, että pienten lasten tutkiva ja leikkivä uteliaisuus pitäisi tulla uudella tavalla tulkituksi varhaiskasvatuksen areenoilla.

Tässä kategoriassa kuvailtu pienten lasten toimintaan uteliaana tarraava aikuinen, mielekkyydestä, ilosta ja intensiteetistä merkkejä etsivä kasvattaja voisi olla osa tätä tulkintaa. Näkökulma on huomattavan erilainen kuin kehitykselliset lomakearviointit, joita varhaiskasvatuksessa on tapana suorittaa osana arjen työtä. Nämä laajat ja kattavat arviointit ja varhaiskasvatussuunnitelmien kehitykselliset tietokehykset siirtävät pienten lasten kanssa toimimisen kehystä yhdessä tekemisen, leikkimisen ja läheisyyden ”tuolle puolen”, yksittäiseen lapseen, kehityksen pilkkomiseen eri osa-alueille ja vaatiin asiantuntija-arvioihin lapsen kehityksestä. En väitä, etteikö lasten kehityksellinen arviointi olisi tärkeää. Väitän, että pienten lasten ohjaaminen ja pienten lasten ryhmien pedagogiikka ei voi kehittyä ilman ”paikan päällä” tapahtuvaa havainnointia toisiin liittyvästä, puuhakkaasta, valppaasta ja leikkivästä lapsesta. Teoreettisesti tarkasteltuna edes vanhempien tieto lapsestaan ei voi korvata tätä paikan päällä tapahtuvaa havainnointityötä, koska tässä näkökulmassa hyvinvointi rakentuu situationaalisesti, suhteessa arkisen toimintaympäristön muihin jäseniin. Myös Hännikäinen (2013) tuo esiin hyvinvoinnin havainnoinnin ryhmätason, yhdessä tuotetun ”hyvän” – näkökulman.

Merkittävänä varhaiskasvatuksen oman teorianmuodostuksen kannalta voidaan pitää myös sitä, että myös pedagogisen suunnittelun ja ryhmän oman, tunnusomaisen toiminnan nähtiin lähtevän osaltaan ”elämään” vasta lasten kesken syntyneiden yhteenliittymien ja leikkien kautta. Leikkien sisältöjen käyttäminen pedagogisena polttoaineena on yhteydessä sisältömotivaatioon ja leikin havainnoinnilla on ainakin teoreettisella tasolla pitkät perinteet varhaiskasvatuksessa, mutta lasten yhteistoiminnan ottamista pedagogisen suunnittelun tarkentuvaan kehykseen voidaan pitää myös kaikista toimijoistaan kiinnostuneen oppimiskulttuurin ominaisuutena.

Toiminnan ajallinen strukturoiminen ja organisoiminen lapsiryhmän mukaan tuntuu olevan lapsilähtöisyyden kentän pysyvä muutostehtävä. Pyrkiminen pois lukujärjestyksestä ja lapsiryhmien toimintojen asettaminen etusijalle suhteessa varhaiskasvatusyksiköiden muihin ammattilaisiin tuntuu

toistuvan puheissa, kirjoituksissa ja tutkimuksissa. Organisatorinen lapsilähtöisyys sisälsi aineksia myös varhaiskasvatuksen palvelutehtävän puolelta, liittyen esimerkiksi lasten erilaisiin päiviin varhaiskasvatuksessa.

Kokonaisuudessaan kuvauskategoria sitoo kasvattajan tiukasti omaan ryhmäänsä, ”tämän vuoden porukkaan” ja tuo esiin pedagogista ja organisatorista ainutkertaista lapsilähtöisyyttä, jossa kasvat-taja ei esimerkiksi ole helposti korvattavissa toisella kasvattajalla tiedonhankinnan kumuloituessa läsnä olevien lasten pedagogiikaksi. Lisäksi kuvauskategorian kautta voidaan lisätä ymmärrystä ryhmäkohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien laatimisen merkityksellisyydestä aina toimintakausi-tain. Ryhmän toiminnan sävyjä ja liitoksia ei voi saada esiin ainoastaan lasten henkilökohtaisten vasujen perusteella.

5.2.2 Ryhmä lasten ympärillä

Tässä kuvauskategoriassa lapsilähtöisyyden tarkastelu kohdistui ryhmään ja yhteisöön lasten ympä-rillä. Toisena ydinkäsitteenä oli jäsenyyden tematiikka. Yhteisöjen tarkasteluun kuuluu olennaisesti vuorovaikutussuhteiden, roolien, käyttäytymissääntöjen ja vallan määrittymisen tarkastelu (Rogoff 2001; ks. Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006, 12).

Tässä tutkimuksessa puhuttiin paljon auktoriteetista. Auktoriteetti ei ole ollut kovin yleinen tai suo-sittu käsite lapsilähtöisyyden pohdintojen kontekstissa. Kehityksellisen lapsilähtöisyyden hegemo-nia-asema on jättänyt vähemmälle sijalle pohdinnat yhteisöllisistä rooleista ja kasvatuksellisista voi-masuhteista lapsilähtöisen kasvatusyhteisön sisällä. Lisäksi varhaiskasvatusajattelulle on ollut tyypil-listä voimakas yksilöllisyyden tendenssi. Omia valintojaan suorittavan lapsisubjektin rinnalle on ollut vaikea asettaa toista voimakasta metaforaa. Auktoriteetin käsitteellä on myös huono kaiku ”korvaan”. Se muistuttaa käsitteenä autoritaarisuuden käsitettä, mikä on omiaan aiheuttamaan mielikuvia kurista, rangaistuksista ja ylivallasta (Valkonen 2006, 98).

Laajemminkin tarkasteltuna auktoriteettisuhteiden on todettu kadonneen kasvatustieteen keskustelusta, ja ti-lalle on ilmestynyt puhe vuorovaikutus- ja kiintymyssuhteista (Leino 2004). Kasvattajien sijaan var-haiskasvatuksessakin puhutaan ”aikuisista”. Lisäksi varhaiskasvatuksen ideologiseen pohjaan liittyy voimakas romanttinen ja jopa idealistinen oletus lapsuudesta konfliktivapaana ja harmonisena aikana.

Kasvatuksen puutarhassa sekä kasvit että puutarhuri elävät harmoniassa ja sopusoinnussa keskenään. (Nummenmaa & Alasuutari 2008; Nummenmaa & Karila 2005.) Mihin auktoriteettia sellaisessa tilanteessa tarvitaan?

Varhaiskasvatusarki sisältää kuitenkin jatkuvasti tilanteita, joissa on kyse kasvatuksen suunnasta ja kasvatuksellista teoista, joilla on tarkoitus vaikuttaa kasvatettavaan, ”tulla uskotuksi”. Perinteiset tulokset lapsilähtöisyydestä ovat jättäneet vähemmälle huomiolle pohdinnat tilanteista, joissa toimijoiden intressit joutuvat ristiriitaan. Haastateltavilla tuntui olevan asiasta kuitenkin oma vankka käsityksensä. ”Totta kai kasvatus tarvitsee auktoriteetin, ei se ole negatiivinen asia.”

Tässä tutkimuksessa auktoriteettiin liitettiin erityisesti sellaisia sisältöjä kuin vastuullisuus, elämäkokemus, turvallisuus, tieto hyvästä kasvatuksesta ja kasvusta, kunnioituksen ja tasa-arvon varmistaminen ja kaikkien hyvästä olosta huolehtiminen. Sisällöt ovat suurilta osin yhteneviä Ojakankaan (1998, 292) ”uuden auktoriteetin” määritelmien kanssa. Ojakangas esittää, että lapsi vaatii kasvatusta ja aikuisen tulee osata toimia vastuullisena auktoriteettina. Vastuullisuus tarkoittaa, että kasvattaja kantaa loppujen lopuksi vastuun siitä, mitä yhteisön sisällä tapahtuu. Hoikkala (1993, 52, 237) on tästä yhtä mieltä. Kasvattaminen ei voi perustua vain hyvien edellytysten ja puitteiden luomiseen.

Tässä tutkimuksessa varhaiskasvattajat liittivät auktoriteettiin turvallisuuden määreen. Kasvattajan tulee varmistaa, että kaikilla on turvallista ja hyvä olla. Sama teema toistui myös lapsiryhmän rakentamisen ja yhteenkuuluvuuden tunteeseen panostamisen kohdalla: ryhmän tulee olla turvallinen ja salliva. Turvallinen auktoriteetti voidaan helposti kääntää kohtaamaan lasten oikeuksien sopimuksen vaatimus siitä, että lapsilla on olla oikeus turvallisiin ihmissuhteisiin ja kasvuympäristöön (Stakes 2005). Näin ollen auktoriteetti on myös eettisesti latautunut arvokäsite, osa hyvän hyvien ihmissuhteiden ja toisten kohtelun etiikkaa, joiden tuominen yhteisöön kerrottiin tässä tutkimuksessa kasvattajan asiaksi. Lapsilähtöisessä yhteisössä tarvitaan siis eettistä johtajuutta lasten oikeuksien toteuttamiseksi ja kasvatuksen arvojen välittämiseksi. Yhteisistä säännöistä sopiminen ja niistä keskusteleminen on nähty yhtenä tärkeänä yhteenkuuluvuuden tuottamisen tapana varhaiskasvatusyhteisössä. Säännöt voidaan tuoda esiin vetoamalla ryhmäläisten yhteiseen identiteettiin eli tuottaa sääntöjen kautta ”me” ja ”miten meillä tehdään” (Hännikäinen 2006, 131-132).

Lapsilähtöisyyden teoria ei ole perinteisesti ollut ryhmien tai roolien psykologiaa. Niin kuin tutkimuksen alun teoreettisessa osuudessakin jo todettiin, ovat päivähoidon kauden fröbeliläiset, yhteisölliset vivahteet kadonneet vuosikymmenien kuluessa muiden painotusten alle. Tässä kuvauskategori-

assa tarkastelussa olivat esillä ryhmän roolisuhteet ja dynamiikka, ja aikuisen monet tehtävät yhteenkuuluvuuden tunteen luomiseksi. Pienryhmien nimeäminen ja symbolin laatiminen ovat liitettävissä laajemmin yhteisöllisen identiteettityön kehykseen, jota on tarkastellut mm. New (1999).

Lapsiryhmän jäsenyyden merkityksen korostuminen oli tämän kuvauskategorian tunnusomainen ymmärrys varhaiskasvatuksen lapsesta. Ajatus on ollut fröbeliläisyyden ydinsisältöä ja voimakkaasti läsnä ohjaamassa toimintaa päivähoidon alkuvuosina (Karila 2013, 16). Kaikkien lasten tasavertaisen ja arvostetun jäsenyyden vaatimus yhtyy lasten oikeuksien sopimuksen sisältöön. Kun jäsenyyden tarkasteluun edetään lasten paikalta, voidaan nähdä tarkasti myös sen emotionaalinen sisältö. Voidaan puhua myös yhteisön emotionaalisesta kulttuurista. Missä määrin yhdessäolon käytännöt välittävät ryhmän jäsenten tärkeyttä? Millaisilla käytännöillä aikuinen osoittaa jokaisen tärkeyttä ja mukaan kuulumista? Jäsenyyden vaatimuksille tuo juurevuutta se seikka, että lapsille jäsenyys on hyvin tärkeää ja itse asiassa monet lasten luomat käytännöt tähtäävät me-tunteen saavuttamiseen (Ikonen 2006, 156). Lapsilähtöisyyden yhteydessä on siis syytä puhua myös ystävydestä ja lasten välisestä kiintymyksestä. Kansallisen tason informaatio-ohjauksen asiakirjat ohittavat vielä toistaiseksi nämä teemat lähes täysin.

Hännikäinen (2006) ja Ikonen (2006) ovat tarkastelleet lasten keskinäistä toimintaa yhteenkuuluvuuden tunteen luomiseksi. Tässä yhteydessä tästä tarkastelusta voidaan nostaa esiin lasten monitasoinen toiminta ja monet strategiat yhteenkuuluvuuden tunteen luomisessa vertaisten kesken. Mainituissa tutkimuksissa lapset rakensivat yhteenkuuluvuutta leikkimällä, kielellisellä ja toiminnallisella hulluttelulla, riehakkuudella ja fyysisellä läheisyydellä. Yhteisyyttä rakennettiin myös viittaamalla samantapaisuuteen, kuten esimerkiksi kuulumiseen samaan pienryhmään tai muistelemalla yhteisiä tapahtumia ja kokemuksia. Lapset ilmaisivat ystävyyttä ja kiintymystä, kertoivat tunteistaan toisiaan kohtaan ja tukivat toisiaan emotionaalisesti. Lisäksi lapset laajensivat ja muokkasivat ”virallista” opetustoimintaa lisäämällä siihen omia variaatioitaan, leikillisyyttä ja huumoria. Lapset tuntuvat elävän varhaiskasvatuksessa omaa, rikasta elämäänsä, huolimatta siitä, että sen hahmottaminen tuntuu olevan aikuisväestölle vaikeaa.

Roolien pohdinta on tärkeää, jotta lapsiryhmien jäsenyys olisi todella aidosti kaikkia varten. Puroila (2002, 182) viittaa tutkimuksessaan havaintoon, jonka mukaan lapsen asema ryhmässä muuttuu helposti epävakaa ja negatiiviseksi ilman kasvattajien tietoista roolipohdintaa. Viitala (2014) taas toteaa, että huolimatta aikuisten positiivisesta ja lähtökohtaisesti rakentavasta asenteesta erityisyyteen, saattaa erityislasten asema ryhmässä jäädä keskeneräiseksi esimerkiksi suhteessa vertaisiin. Viitalan

väitöksen kiinnostavimpiin havaintoihin kuuluu se, että lapset eivät kokeneet sosio-emotionaaliselta käyttäytymiseltään haastaviksi tulkittuja lapsia kuin ajoittain negatiivisesti. Lasten toiminta antaa siis ymmärtää, että aikuisten tekojen kautta suotuisten rooliasetelmien rakentamiselle on hyvä maaperä varhaiskasvatusikäisten lasten joukossa. Roolien tuottaminen tapahtuu vuorovaikutuksessa, mitä tässäkin tutkimuksessa tuotiin esiin kuvaamalla lasten roolien rakentamista vahvuuksien esiin nostamisen ja erilaisuuden ymmärtämisen kautta.

Kronqvist (2006, 180) esittää lasten vertaistoiminnan tutkimisen kontekstissa huomion, että lasten tutkimisen metodologinen siirtymä tarkoittaa siirtymistä oppimisen ja kehittymisen arvioinnista kohti yhteistoiminnan ja vuorovaikutuksen tutkimista. Kuvauskategorian kautta päästään pohtimaan lapsiryhmän tulkintakehyksen merkitystä varhaiskasvattajien työssä. Millä silmällä lapsiryhmää katsotaan? ”Se on ollut se ryhmänhallinta se yhteisöllisyys”, toteaa eräs haastateltavistani sarkastisesti kertoessaan yhteisöllisestä lapsilähtöisyysajattelustaan. Ryhmänhallinnan näkökulmasta yhteen asetetut lapset ovat jotain, mitä pitää erityisesti kontrolloida ja hallita. Lapsista ja nuorista käyty vallitseva yhteiskunnallinen diskurssi ei myöskään käy tukemaan lasten yhteen saattamisen ideaa: lapset ovat ”hukassa” ja ryhmä lapsia, esimerkiksi koululuokassa, on kasvualusta kaaokseen. Monivuotisen työkokemukseni perusteella olen vakuuttunut siitä, että hallinnan kehys ja kulttuuri on myös olennainen muutosta estävä kompleksinen kokonaisuus. Päiväkodin käytäntöjen toimivuuden kannalta hallinnan kehys näyttäytyy ikään kuin aikuisten työtä säilyttävänä ja suojelevana kehyksenä, jonka kautta on mahdollista etäännyä työn syvemmistä tulkinnoista (vrt. Rutanen 2013, 111).

Tässä kuvauskategoriassa on keskeistä ymmärrys ryhmästä voimavarana ja jäsenyyden paikkana (Lakkala 2008; Munter 2013, 147; Viitala 2014). Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa on ollut tapana nähdä ryhmä ja yksilö toisilleen vastakkaisina asioina. Lasten oikeutta lapsuuden hyvinvointiin yhteisöihin ei ole ollut tapana pohtia. Viitalan (2014) tuoreet tutkimushavainnot kehityksessään tukea tarvitsevista lapsista varhaiskasvatuksessa linkittyvät erityisen terävällä tavalla tähän tematiikkaan. Tutkimuksessa havaittiin, että tukea tarvitsevien, mutta yksin leikkivien lasten tilanteeseen ei puututtu, koska he eivät häirinneet ryhmän toimintaa. Näin ollen katsottuna ”oikeus lapsiryhmän jäsenyyteen” ei ollut toimintaa ohjaava periaate. Viitala huomauttaa, että yksittäiseen lapseen ja hänen taitoihinsa keskittyminen ei ole erityisen hedelmällinen tie lapsilähtöisyyteen tai osallisuuteen. Jos keskitytään ”korjaamaan” lasta, voi olla, että pedagogiset ratkaisut eivät tähtää jäsenyyden ja yhteistoiminnan kokemuksiin.

Hyvinvoivien, jäsenyyden yhteisöjen tuominen lapsilähtöisyyden tulkinnaksi oli tämän tutkimuksen suurin yllättäjä. Kuvauskategorian tieto on tärkeää ja oleellista. Syrjäytyminen ja sen ennalta ehkäiseminen, varhainen puuttuminen ja osallisuus ovat vahvoja teemoja myös vallitsevassa sosiaalipoliittisessa diskurssissa. Varhaiskasvatuksella olisi keinonsa ja paikkansa valmiina. Lapsiryhmien koostumuksen jatkuva vaihtelu asettaa suuria haasteita ryhmän luomiseen. Se kuvaa hyvin myös tilannetta, jossa lasten oikeus itselleen merkityksellisiin ihmissuhteisiin ei tule huomioiduksi rakenteiden tasolla (Alanen ym. 2009, 259). Myöskään lapsitutkimuksen tuottama tieto ihmissuhteiden pysyvyyden merkityksestä ihmisen kehityksessä ei tunnu varhaiskasvatuksen säätelystä päättävälle merkitsevän mitään.

5.2.3 Arkensa ja elämänsä rakentajat

Karilan (2009, 252) mukaan lapsuuden instituutioiden toimintaa ja käytäntöjä tulisi tarkastella läsnä olevien ihmisten elämän kannalta. Tämän kuvauskategorian käsitysryhmät C1a ja C1b ovat liitettävissä juuri tähän tarkasteluun. Päiväkotilapsuus tai lapsuus varhaiskasvatuksessa tarkoitti lapsilähtöisyyden kannalta erilaisia tulkintoja suhteessa lasten arkeen kuin edellä esitetyissä kategorioissa. Tarkastelu painottui lasten arkiseen elämään heidän omassa varhaiskasvatusyhteisössään. Esiin tuotiin omaa toimintaympäristöään täysivaltaisesti hallitsevat, toimivat, omaa elämänsä leikissä rakentavat lapset.

Käsitysryhmissä C1a ja C1b argumentoitiin voimakkaasti lasten päivän sirpaleisuutta ja lasten elämän arjen ”hetkittämistä” vastaan. Vähän dokumentoitu tai esiin nostettu hetkipuhe, jokaiselle päiväkotityötä tehneelle tuttu puhetapa, kuvastaa ajattelua, jossa lasten toiminnan suunnittelu tapahtuu sisällöllisessä ja joskus tiukassa, jopa minuuttiaikatauluihin perustuvassa ajallisessa kontekstissa, jossa lasten aloitteille ei toimintakulttuurissa juurikaan ole sijaa. Puhutaan esimerkiksi musiikki-, satu-, mittaamis- tai matematiikkahetkistä, jotka aikuinen pitää lapsille. Hetkipuhe on laajennettu myös koskemaan arkisia ja yhteisöllisiä rutiineja kuten pukemista ja syömistä. ”Hetkittämisen” voidaan ajatella kadottavan jotain hyvin olennaista lasten toimijuudesta: sen sijaan, että lapsia ohjattaisiin joustavaan ja toimintaympäristöään hallitsevaan toimintaan, siirretään aikuisten organisoimana kokonainen lapsiryhmä ”pukemis”- tai ”ruokahetkelle”. Hetkipuheen kriittinen tarkastelu on tär-

keää, sillä se ohittaa ajallisen ja sisällöllisen aikuistoiminnan painottumisen kautta ensisijaisen tärkeät kysymykset siitä, miten ja millaisissa prosesseissa lapset pystyvät toteuttamaan toimijuuttaan ja millaiseksi lasten arki jatkuvan, toisiaan seuraavien hetkien puristuksissa muodostuu.

Käsitysryhmä C2, lasten etu ja lasten oikeudet toimintaa määrittämässä, on yhteydessä Alasen (2007) määritelmään osallisuuden tuomisesta lasten kanssa toimimisen arjen rakenteisiin. Alasen mukaan osallisuuden nivominen osaksi toiminnan rakenteita tarkoittaa sitä, että lapset saavat vapaasti ilmaista mielipiteensä ja heitä kannustetaan siihen. Lasten näkemyksiä, ajatuksia ja käsityksiä kuunnellaan tarkasti ja mielenkiinnolla ja edelleen kirjataan ja dokumentoidaan. Nähtyä, kuultua ja kirjattua pohditaan aikuisten kesken ja huolehditaan siitä, että lasten ääni pääsee vaikuttamaan siihen, mitä arjessa tapahtuu. Lisäksi kasvattaja huolehtii tietoisesti siitä, että lapset saavat tilaa ja mahdollisuuden toimia ja työskennellä yhdessä ja liittyä heille merkityksellisiin ihmisiin. (Alanen 2007, Karlsson 2006.) Woodheadin (2006) kuvaama lapsilähtöisyyden ihmisoikeusparadigma on myös läsnä: lasten tulee tulla kuuluiksi ilman välittäviä tahoja ja olla mukana ottamassa kantaa itseään koskevista asioista. Lapset, joilla on ”ääni” esiintyivät monessa paikassa tässä tutkimuksessa. Tässä kuvauskategoriassa lapset, joilla on ääni, sijoittuivat modernin lapsuustutkimuksen lapsuuteen ja sen olettamuksiin lasten oikeuksista ja toimijuudesta. Lapset eivät ole äänettömiä, vaan he ovat tuottamassa sosiaalista todellisuutta paikoissa, joissa heidän kanssaan toimitaan. Lasten äänellä oli siis lasten elämän ja kokeman varhaiskasvatuksen merkitys.

Karilan ja Nummenmaan (2001, 20) mukaan lapsikeskeisyydellä ja lapsuudentutkimuksella on monia jaettuja perusolettamuksia. Käsityksessä lapsen edun laittamisesta etusijalle lasten kanssa toimimissa löytyykin huomattavia yhtymäkohtia lapsikeskeisyyden sanastoihin ja ilmaisuihin. Tämän tutkimuksen sisällä ”yhteiskunta”, jota vastaan asetuttiin, näyttäytyi aikuisten ehdoilla etenevänä suorituskaskeisyytenä tai lasten epäselvänä asemana koko varhaiskasvatuksessa. Hieman eri tapaan painottuneet käsitykset siitä, että lasten tulisi rauhassa saada elää omaa arkeaan vaativat lapsinäkökulman ottamista, mutta myös ymmärrystä siitä, millaisessa maailmassa lapset elävät. Lapsuudentutkimuksen asettamaan ajalliseen tulkintakehykseen liittyy lapsuuden laajempien yhteiskunnallisten ja kulttuuristen yhteyksien hahmottaminen. Tällaista osaamista on tuotu esiin myös varhaiskasvatuksen yhtenä keskeisenä osaamisalueena, varhaiskasvatuksen toimintaympäristöön liittyvänä osaamisena (Karila & Nummenmaa 2001, 28). Näin tulkiten varhaiskasvattaja on myös lapsuuden asianajaja. ”Missä se on se lapsen paikka, jos ei päiväkodissa?”

Toinen taho, jolta lapset tässä käsityksessä tuli ”pelastaa” löytyi työelämän toimintaympäristöissä koetun sisältä. Lapset tuli pelastaa huonosti organisoidulta työltä eli ympäristöiltä, joissa lasten kanssa toimimisen perustehtävä jää helposti vain yksittäisten henkilöiden projektiksi muun henkilöstön vetäessä omaa linjaansa. Huonosti organisoitu työ, jaksamattomat ammattilaiset ja päiväkodin sisäisen moniammatillisen otteen puute ovat uhka lapsilähtöisyydelle.

Valmiiden leikkialueet saivat tutkimuksessa kovaa kritiikkiä vallan, kontrollin ja aikuislähtöisyyden ilmentyminä. Kiitosta tosin sai leikkialueisiin liittyvä visuaalinen tuki lasten toimijuuden kautta tarkasteltuna, arjen hahmottamisen välineenä. Käsityksissä kuvattiin, kuinka leikkialuepedagogiikka on ”järjetöntä”. On järjetöntä puuttua lasten sosiaaliseen toimijuuteen ja suhteisiin, ja esimerkiksi määritellä kuinka monta lasta johonkin leikkiin mahtuu. Lisäksi lasten kertomukset omista leikeistään ja lasten arjen vankka tuntemus tuovat esiin sen, että vierailut toisten leikkialueille kuuluvat lasten luomaan kulttuuriin ja sen karnevalistisuuteen, fyysisyyteen ja kehollisuuteen (vrt. Munter 2013, 142; Rutanen 2013, 110). Lisäksi lapset merkityksellistävät toiminnassaan tiloja, paikkoja ja esineitä, minkä tulisi näkyä myös leikin tukemisessa (Raittila 2009; Rutanen 2013, 110). Leikkialuepedagogiikan yhteydessä onkin syytä kriittisesti tarkastella, millaisia merkityksiä siihen kulloinkin on liitetty ja miten lasten toimijuus tulee huomioiduksi.

Käsityksissä kuvattiin, miten kasvattaja voi tukea leikkiä perustaen ohjauksensa lasten näkökulmaan eli yksinkertaisesti todeten punnita leikkijöiden kannalta hyviä ratkaisuja leikin toteutumiseksi. Vuorisalon (2009, 162, 180–181) mukaan leikkikulttuurinen toimijuuden näkökulma pedagogiikassa tarkoittaa esimerkiksi sitä, että aikuinen ei tarpeettomasti riko ja keskeytä lasten arvokkaina pitämiä tilanteita, luotua illuusiota ja maailmaa tai keskeytä leikkiä juuri kun lapset ovat saaneet vaativat leikkineuvottelut käytyä. Kun leikkiin osallistutaan, pitää sen tapahtua lasten ajatusta häiritsemättä (Munter 2013, 117). Tässäkin tutkimuksessa tuotiin esiin hienovaraista suhtautumista lasten luomiin maailmoihin.

Kuvauskategoriassa B kuvattu aikuisen vastuu eettisestä ja turvallisesta kasvuympäristöstä tuo kuvauskategorioiden välille tasapainoilua. Pitää olla hienovarainen, mutta toisaalta olla selvillä mitä lasten välillä tapahtuu. Nämä kaksi näkökulmaa voidaan yhdistää leikin tukemisen yksinkertaiseksi kysymykseksi: mitä aikuisen pitää tehdä, että lapset pystyvät leikkimään? Miten rakennetaan siltoja lasten väliin (Rutanen 2014, 111)? Molempien kuvauskategorioiden aikuinen tekee työtä leikin eteen. ”Turvallisuutta tuova tiiminjohtaja” on metaforana oivallinen. Teoreettisesti tarkasteltuna yhteisön kulttuurit merkityksineen kohtaavat lasten ja aikuisten toiminnassa huolimatta siitä, keiden

toimijoiden ”asiantuntijuusalueella” liikutaan. Tätä on tuotu esiin institutionaalisen tietämyksen käsitteen kautta (Hutchby & Moran-Ellis 1998, 8, 20–21). Yhteisten merkitysmaailmojen rakentamista (Munter 2013, 117) voidaan pitää yhtenä erityisen tärkeänä teoreettisena johtolankana kehitellessä varhaiskasvatuksen leikkiä ja vahvaa leikkikulttuuria. Kollaboraation käsitteestä voisi olla apua kehitellessä yhteisen ymmärryksen pedagogiikkaa.

Puroila (2002, 178) on aikanaan esitellyt huolen siitä, että voimakkaasti leikkiä korostava pedagoginen toiminta etäännyttää lapset ja aikuiset toisistaan. Se ei ole ihme, koska varhaiskasvatuksessa aikuisen roolia on lähestytty kalvakasti leikin ”mahdollistajana”. Tämän tutkimuksen lapsilähtöinen kasvattaja ei suinkaan ollut pelkkä mahdollistaja suhteessa lasten leikkiin eikä ollenkaan toimeton leikin aikana. Hiekkalaatikossa kaivurin kanssa pörräävä ”hullu heittäytyjä”, leikkiä siistijöiltä suojeleva tai leikkiä tarkasti dokumentoiva aikuinen kertoivat liittyvänsä leikin juoneen, kehittelevänsä sitä lasten kanssa, yllättyvänsä, kiinnostuvansa ja ilahtuvansa leikistä. Mahdollistaja ja resursoija aikuisen rooleina tuntuvat sopivan erityisen hyvin leikin yhteyteen, mutta niiden merkitystä tulisi tarkentaa. Mahdollistaja ja resursoija sopivat tämän tutkimuksen käsitysten mukaan nimenomaan leikin esteiden purkajaksi, lasten spatiaalisen agenttiuden tukijaksi, leikkiympäristön rakentajaksi ja esinemaailman resursoijaksi. ”Tehdä mahdolliseksi” ei tuo esiin niitä prosesseja, joita yhdessä elävien toimijoiden välillä tapahtuu. Lisäksi siitä puuttuu aspekti ”pystyä leikkimään” tai ”osata leikkiä”. Vastoin joitain teoretisointoja (esim. Hujala 2002, 96) tämän tutkimuksen käsitysten mukaan leikkiä tulee myös opettaa, ohjata ja kehittää lasten kanssa. Lähtökohtaisesti leikkiväksi tulkittu lapsi ei ole aina kyvykäs leikkijä. Leikin romantisointi ei tee hyvää sen olemukselle ja on omiaan häivyttämään varhaiskasvatuksen pienimpien lasten pedagogiikasta leikin tukemisen koko järjen.

Fenomenografiassa tärkeät asiat voivat rakentua vain yhdenkin ilmaisun varaan. Tässä kategoriassa tällaisen yksittäisen ilmaisun sisältönä oli leikin tukeminen sen vuoksi, että lapset rakentavat leikissä vertaissuhteitaan. Vertaistoiminnan tärkein ympäristö on leikki (Ikonen 2006, 149). Leikin moninaisuus ja mahdollisuudet tulevat esiin sen vertaiskulttuurisessa tarkastelussa mielekkäimpänä ja suosituimpana toimintana, mitä päiväkodissa voi tehdä, välineenä, jolla voi säädellä ja luoda asemaansa vertaisryhmässä sekä oman elämän luomisen maaperänä, jossa liitytään toisiin emotionaalisten ja kulttuuristen siteiden kautta. (Lehtinen 2009, 110; Vuorisalo 2009, 164, 180–181.)

Kuvauskategorian sisältä löytyy aikuistoimintaa, joka näyttäytyy Nummenmaan (2001, 37) hahmottelema lapsietnografiana. Lasten maailmaan sisään meneminen heidän kanssaan toimien on käsityksissä läsnä syvässä kiinnostuksessa lasten leikkiin, arjen toiminnan lomassa tapahtuvassa lasten

äänen tavoittamisessa ja lasten arjen ja äänen esiin nostamisen käytännöissä. Aikuisen rooli näyttäytyy oppijana, dokumentoijana ja kirjaajana. Lapsilähtöinen etnografi orientoituu siis tutkimaan, mitä lapset tekevät ”sellaisenaan”, ilman että tarvitsee olla huolestunut siitä, että pedagogina siihen tulisi lisätä jotain tai ”rikastaa” sitä. Etnografilla on mukanaan lapsuudentutkimuksen tärkeä olettaus lasten ansoista osana yhteisöjä, joissa he elävät, kulttuurin tuottajina ja muokkaajina. Etnografisen ”tutkimusraportin” laadinnassa tuotiin hyvinä kumppaneina esiin mediavälineet ja yhtä lailla perinteiset tavat tuoda esiin lasten töitä. Taustalla vaikuttava orientaatio ratkaisee. Etnografille tärkeää on koettu ja eletty lapsuus. Samalla kun kannustetaan lapsia dokumentoimaan ja refleктоimaan itselleen merkityksellisiä asioista, tuotetaan lapsille toimijuutta (Lipponen, Kumpulainen & Hilppö 2013, 159).

Myös ajatus lapsesta kompetenttina, kyvykkäänä, toimii hyvänä peilauspintana tämän kuvauskategorian käsityksiä vasten. Kuvauskategorian ilmaisuista puuttuivat lähes täysin kehityspsykologiset tai kasvatussosiologiset käsitteet eli lapsen tarkastelu ei paikantunut lapsen kehitykseen, kognitioon, tarpeisiin, vahvuuksiin tai persoonallisuuteen (vrt. Alasuutari & Karila 2009, 87). Tämän kuvauskategorian lapsi tuotiin esiin kompetenttina ilman, että tarkasteluun pitäisi liittää mitään standardeja tai arviointikriteerejä. Kompetentti, toimiva lapsi muodostaa myös tärkeän kontrastin lasten tarkastelemiselle huolta aiheuttavina tai erityisvaikeuksista kärsivänä joukkona. Karilan (2009, 253) mukaan varhaiskasvatuksessakin valtaa ottaneen, 2000-luvun lapsia koskevan huolen diskurssin kriittikittömässä omaksumisessa ja ujuttautumisessa varhaiskasvatuksen toimintakäytäntöihin on vaarana, että lapset tulevat tulkituiksi riskien, uhkien ja arvioinnin kautta ja se, mitä lapset itse asiassa tekevät, jää huomaamatta. Joka paikkaa tunkeutuva medikalisaatio on omiaan häivyttämään arkisen lapsuuden olemusta. Tämän kategorian asettama lapsilähtöisyyden kuvaus ohjaa kasvattajaa huomaamaan instituution toimivat, toisiin liittyvät ja omaa voimallista arkeaan ja kulttuuriaan luovat osaavat lapset. Näin se tuo esiin lapsuuden ja lasten myönteistä olemusta, mikä saattaa paradoksaalisesti tulla häivytytyksi juuri siellä, missä arkea ja kohtaamisia sävyttävät usein huumorin, ilon, positiivisten tunteiden ja leikillisyyden elementit.

Kokonaisuudessaan kuvauskategoria tuo esiin lasten toimijuuteen liittyviä oleellisia аспекteja. Oleellista toimijuuden tarkastelemisessa ovat toimijan valinnanmahdollisuudet, toimijan kuuleminen ja edelleen toimijuuden seurausvaikutukset (Lehtinen 2009, 92). Käsitykset solahtavat hyvin näiden määreiden sisälle ja lomaan. Alasuutarin (2009, 54–55) mukaan lapsuuden toiminnan ehtojen

ja mahdollisuuksien tarkastelu on erittäin tärkeää lapsuuden instituutioiden kehittämistyössä, tunnistamalla sitä kenttää, miten varhaiskasvatuksen muut toimijat muovaavat ja tuottavat lasten toimijuutta.

Käsitysryhmässä C3 lapsilähtöisyyden tarkastelussa oli mukana myös yhteiskunnallisesti virittynyt tulevaisuusaspekti. Ihmisen kokemuksella toimijuudestaan on suuri merkitys sen kannalta, millainen ihminen kokee olevansa ja itse asiassa myös sen kanssa, millaiseksi hän haluaa tulla. Toimijuus alkaa tuottaa toimijuutta (Lipponen, Kumpulainen & Hilppö 2013, 162). Mukana oli myös freirelaisia sävyjä eli kasvaminen sellaiseksi, joka pystyy myös muuttamaan olosuhteita, joissa elää. Mukana oli ymmärrys lasten minoriteettiasemasta, ikään kuin siitä tosiasiasta, että lasten toimijuus on aikuisien käsissä. Teoreettisella tasolla tarkasteltuna lasten arkisen ja yhteiskunnallisen subjektiaseman kuvauskategoria nousee laajentamaan yksilöllisten, kehityksellisten ja oppimisteoreettisten ohjaamaa näkökulmaa lapsilähtöiseen varhaiskasvatustyöhön.

Lasten subjektiaseman anti lapsilähtöiselle toiminnalle ei lähtökohtaisesti tässä tutkimuksessa tarkoittanut mitään uusia pedagogisia menetelmiä, nimikkeitä tai keksintöjä. Suurin osa lasten subjektisemaan liitetyistä arjen näkökohdista paikantui sosiaalisten asemien ja toiminnan uudelleen näkemisen, jäsentämisen ja organisoimisen tasolle. Toisin sanoen kyse on enemmänkin siitä, mitä kautta lapset, lasten toiminta ja lasten elämä tulevat tulkituiksi niillä areenoilla, missä heidän kanssaan toimitaan. Toisaalta voidaan taas ajatella, että kun lasten subjektiaseman pedagogiikka saa teoreettisesti vankat perustelunsa, on kyseessä osa-alue, joka arjen tasolla voi saada mitä moninaisimpia ilmenemismuotoja.

5.2.4 Ajattelevat ja tuntevat subjektit yhteisen oppimisen prosesseissa

Tämän kuvauskategorian kolmen käsitysryhmän 15 käsitystä yhdistivät kuvaukset tietävistä, tuntevista ja toimivista lapsista ja huomion suuntautuminen oppimisen sosiaaliseen luonteeseen ja vuorovaikutuksellisiin prosesseihin. Tästä syystä halusin antaa kategorialle nimen ”Ajattelevat ja tuntevat subjektit yhteisen oppimisen prosesseissa”. Subjekteilla viitataan tässä yhteydessä lapsiin. Aivan yhtä

hyvin sillä voitaisiin tarkoittaa myös varhaiskasvatuksen aikuisia ja heidän panostaan varhaiskasvatuksessa lasten oppimisen edistämiseksi. Oppimisen yhteisrakentaminen on subjektien kohtaamista ja maailman tulkitsemista ymmärrettäväksi yhdessä (Jordan 2009, 42–43). Kun oppimisen tarkastelusta on kadonnut sisältö- ja menetelmäkeskeisyys niin jäljelle jää jotain hyvin olennaista eli yhteiset, lasten osallisuutta korostavat prosessit. Kuvauskategoria tuo esiin varhaispedagogiikan oppimisen prosessorientaation, mikä erottaa sen muista tämän tutkimuksen lapsiryhmään ja yhteisöön paikantuvista kuvauskategorioista.

Kuvauskategorian käsitysryhmät ovat monilta osin yhteydessä sosiokonstruktivismiin, ”ihmiseen tapaan oppia”. Ne laimentavat kokonaisuudessaan oppimisen kontekstissa lapseen sijoitettua vaativaa rationaalisen toimijan ja itsenäisen valitsijan (Koski & Nummenmaa 1998, 345) vaatimusta, jonka toin esiin tutkimuksen teoreettisessa pohdinnassa ja jota Karila (2013, 26) kuvaa aikamme institutionaalisen konstruktiona lasten itseohjautuvuudesta ja reflektiokyvystä. Podmore (2009, 162) on tarkastellut sosiokonstruktivismin mukaisen pedagogiikan aikuisen roolia erityisen mielenkiintoisella tavalla, kääntäen sen keskeiset sisällöt sellaisten kysymysten muotoon, jotka lapsi voisi esittää kasvattajalleen. Kiinnostus lasten ajatteluun, kommunikaation keskeinen merkitys, yhteenliittymisen tematiikka ja oppimisen dynaamiset prosessit tulevat kysytyiksi lapsen äänellä seuraavasti: Kuuletko minua? Haluatko todella tietää, mitä ajattelen? Saanko tutkia, ponnistella, oppia – do you let me fly? Osuvampaa kokoavaa määritelmää tälle kuvauskategorialle on vaikea keksiä. Oppimiskulttuurin tulkinta on eloisa ja lasten potentiaalit näkevä: lapsilähtöinen varhaispedagogiikka on oppimista yhteistyössä, lasten tietämystä ja osallisuutta esiin tuoden, haastavasti, elävästi ja toiminnallisesti.

Käsityksissä näkyy yksilötasoisien konstruktivismin teoria, mutta laajalla tasolla oppiminen tuodaan esiin sosiaalisesti latautuneena tapahtumana. Yksilötasoiselle konstruktivismille löytyy kuvauskategorian käsityksissä parhaiten sijaa tiedonsubjektin asemaa esiin tuovissa käsityksissä, lasten alkutietojen selvittämisenä, kirjaamisena ja tuomisena esiin oppimistilanteissa. Jordan (2009, 39, 43) muistuttaa pedagogisena ohjeena, että lapsilla on oma tietonsa ja ymmärryksensä, joka on usein tarkkaa ja spesifiä varsinkin lasten omassa kokemusmaailmassa liikuttaessa. Jaetun ymmärryksen muodostumisen edellytyksenä on aikuisen kyky ankkuroitua lapsen ajatteluun.

Asettautuminen oppimista eteenpäin vieväksi voimaksi tuotiin tässä tutkimuksessa esiin kahtalaisena tehtävänä. Ensinnäkin kasvattajan tulee ankkuroitua siihen, mitä näkee viriävän lasten oppimi-

sessä ja aloitteista ja toisaalta kokonaisuudessaan ymmärtää olevansa varanto ja korkeampi taso kaikelle oppimiselle. Yhteisrakentajien asema kulloinkin kyseessä olevan asian opettelussa voikin vaihdella (Jordan 2009, 46). Keskeistä on ymmärrys kaikkien osanottajien panoksista ja potentiaaleista. Haastateltavien ilmaisu toivat esiin varhaiskasvatuksen kulttuurisia ajattelumalleja ja tutkijalle tuttuja arjen pintaviiltoja, jotka paljastavat hyvin pienten lasten pedagogiikan ongelmakohtia. Oppimisen yhteisrakentamisen keskeinen periaate, lapsisubjektien potentiaalien oivaltaminen, ei ole varhaiskasvatuksessa itsestään selvää. Voitaisiin myös puhua pienten lasten näkemisestä oppijoina (Hännikäinen 2013, 52). Teoreettisesti liikutaan lähellä myös lapsuudentutkimuksen olettamusta siitä, että lapset ovat mukana ja osallistumassa oman elämänsä yhteisöissä heille suoduin mahdollisuuksin. Varhaiskasvatuksen oppimiskulttuurissa on siis kyse myös osallisuudesta ja osallistavista käytännöistä.

”Se on myös tavallaan lapsilähtöistä kasvatusta että ei tehdä vaan niiden kanssa, jotka osaa, vaan myös niiden kanssa, joiden tarvitsee opetella. Mä en tiedä onko mulla käynyt huono tuuri, mutta mä olen tosi usein vaan törmännyt sellaiseen, että halutaan tehdä asioita vaan niiden isompien kanssa, koska se on jotenkin niin hankalaa muka pienten kanssa.”

”Yleensä on pystytty löytämään sitten se joku tapa, että voi siihen prosessiin osallistua että toisaalta se kuulostaa aika surulliselta jos ei niitä tapoja löydetä, että koska sitten tavallaan se ainoa mahdollisuushan olisi, että sitten jää yksi ainoastaan ihan sivulliseksi ja syrjään...”

Käsityksissä ovat läsnä myös arjen opetukselliset elementit ja luonnolliset yhteiselämän tilat. Se, että aikuinen on oppimisen mallintaja ja konkreettinen esimerkki, mukana tekijä, on tuotu esiin keskeisenä asiana pienten lasten ohjaamisen kontekstissa. Esimerkiksi Rogoffilla (1990) ajatus arkipäiväisten rutiinien merkityksestä oppimiselle sisällä on perustavanlaatuinen eli rutiinin käsite on positiivisesti latautunut ja kiinnittyy voimakkaasti lapsuuden oppimisen olemukseen.

Jaetun ymmärryksen muodostumiseen liittyy erittäin olennaisesti näkemys sosiaalisten suhteiden ja kommunikaation vastavuoroisuudesta. Oppiminen on osallistumista kulttuuriin keskusteluihin (Rogoff 1990, 1998). Oppiminen paikannettiin sosiaalisiin suhteisiin, mutta kovinkaan tarkkoja kuvauksia oppimisen yhteisrakentumisesta vuorovaikutuksessa ei esitetty. Varhaiskasvatuksen voimakas diskurssi lapsen äänen tavoittamisesta on suunnannut huomion lapsia herkästi kuulevaan ja kuuntelemaan aikuiseen. Tässäkin tutkimuksessa kuvattiin erityisesti lasten kanssa vuorovaikutta-

maan keskittyvää, pysähtyvää ja sitoutuvaa aikuista, joihin tulen seuraavan kuvauskategorian yhteydessä tarkemmin. Näkökulma painottui lasten taholta lähteviin vuorovaikutusaloitteisiin ja kommunikointipyrkimyksiin.

Kommunikaation vastavuoroisuuteen liittyy kuitenkin olennaisesti molempien osapuolten aktiivisuuden tarkastelu. Sosiokonstruktivistisen oppimisen ohjaamisen kontekstissa tämä kommunikoinnin kahdensuuntaisuus on erityisen tärkeä teoreettinen aspekti. Jotta aikuinen voisi antaa täyden panoksensa lasten oppimisen eteen, täytyy hänen olla tietoinen asemastaan ja itsestään lasten kehityksen ja oppimisen varantona. Vygotski (ks. Jordan 2009, 50) itse on kuvannut opettajaa termeillä *senior semiotic* ja *senior sense-maker*, joiden kautta voidaan nähdä aikuisen erityinen kielellinen ja kulttuurinen asema jaetun ymmärryksen muodostumisessa. Aivan yhtä tärkeää kuin tarkastella, mitä ”lapsista lähtee”, on tarkastella sitä, mitä aikuisesta ”virtaa” lapsiin päin ja millaisilla sosiokonstruktivistisen ohjauksen keinoilla aikuinen vie prosessia kohti jaetun ymmärryksen muodostumista.

Lapsen ottaminen osaksi oppijoiden yhteisöä tarkoittaakin lasten kutsumista kommunikoimaan ja keskustelemaan (Podmore 2009, 164). Luonnolliseen kehittymiseen ja oppimiseen kuuluu erittäin olennaisesti lapsen mahdollisuus kuulla, mitä aikuinen tietää (Jordan 2009, 47). Tämä on usein luonnollisesti esillä arkipäivän keskusteluissa. Varhaiskasvattajien tulisikin olla erityisen hyviä keskustelijoita, ja näistä keskusteluista olisi lisäksi hyvä erottaa oppimisen ohjaamisen kontekstin keskustelut jaetun ymmärryksen muotoutumiseksi (Jordan 2009, 43, 50; Nummenmaa & Karila 2011). Tämä on erityisen tärkeä teoreettinen seikka: yhteisöllisessä oppimiskulttuurissa aikuinen ei olisi-kaan ensisijaisesti ”mahdollistaja” vaan enemmänkin ”keskustelija”. Myös oppimisen yhteydessä arjen jäsentäminen erilaisiin hetkiin on oppimiskeskustelujen kannalta erittäin vahingollista. ”Hetkijattelu” ohjaama keskustelukulttuuri ei sovi mitenkään oppimiskeskustelujen luonteeseen eli ennakoluulottomiin, ajassa ja tietämisen eri dimensioissa vapaisiin kehyksiin, joita ihmisten käsitysten ja ymmärrysten kohtaaminen edellyttää.

Tutkimuksen alussa lapsilähtöisyyden muutoshaasteeksi liitettiin tuokioiden kehittymätön pedagogiikka. Käsitysryhmä D3, ohjatun oppimisen elävyys, toiminnallisuus ja oppimisen suotuista ilmapiiri vastaa tähän ongelmaan. Käsitysryhmä muodostui aineistosta ilmaisujen perusteella erittäin luonnollisesti, ”kun lapsia ohjataan” tai ”kun opetellaan jotain asiaa” – aspekteilla.

Käsitykset ovat yhteydessä post-vygotskylaiseen ohjatun osallistumisen teoriaan. Ohjatulla osallistumisella (*guided participation*) tarkoitetaan lasten ja aikuisten yhteistoimintaa, jossa lasten aktiivinen

osallistuminen yhteiseen tekemiseen kehittää uusia kykyjä ja uutta ymmärrystä. Aikuiset kulttuurin edustajina vievät lapsia yhteisten toimintojen ääreen, avaavat ymmärrystä uusissa tilanteissa, tukevat ongelmanratkaisuyrityksiä ja avustavat lapsia tutkimaan omaa toimintaansa. Ohjattu osallistuminen sisältää ajatuksen lapsuuden tietojen ja taitojen oppimisesta osallistumisena arjen tilanteisiin, mukana tekemällä ja kokemalla. (Hujala 2002, 82; Rogoff 1990, 191.) Sosiokonstruktivistinen merkitysten rakentaminen käytännöllisissä yhteyksissä (Tynjälä 1999, 61) on keskeisesti esillä myös Deweyn pedagogisessa ajattelussa tunnetun *learning by doing* –periaatteen kautta, jossa kosketuspinta arkielämän tilanteisiin ja materiaaleihin nähdään sekä oppimisen motivoivana voimana että lapsille ominaisena tapana toimia ja mennä asioihin ”sisään” konkreettisen tutkimisen kautta. (Kauppila 2007, 75; Hytönen 2008, 32, 34.) Käsitykset ovat osittain liitettävissä myös osallistavan ohjauksen periaatteisiin. Osallistava ohjaus sisältää kyselemistä ajattelun virittämiseksi, lasten ajattelun seuraamista, vihjeiden antamista, esimerkkien kautta etenemistä, pohdinnan linkittämistä lapsille tuttuihin asioihin ja sen laajentamista kohti uusia ymmärtämisen tapoja (Vialle ym. 2005, 73).

Sosiokonstruktivististen oppimistilanteiden ytimessä on tavallaan se ikiaikainen aines, mitä ihmisten välisessä luonnollisessa vuorovaikutuksessa voi tapahtua yhteen asettauduttaessa. Parhaimmillaan tilanteet sisältävät keskustelua, käsitysten kohtaamista ja vertailua, yhteistä informaation keräämistä, tulkintaa ja ongelmanratkaisua emotionaalisesti merkityksellisen tilanteen sisällä. Kyseessä ovat myös pitkälti samat, lasten keskinäisen vuorovaikutuksen elementit, mitkä lapsuudentutkimuksen tuottama tieto lasten toiminnasta arkisissa ympäristöissään on nostanut esiin. Tätä kautta voidaan ajatella, että kuvauskategoria tavoittaa hyvin lapsuuden oppimisen vuorovaikutteista ydintä ja laajentaa lapsilähtöisyyden käsitteen tulkintaa yhdessä toimivien ihmisten dynaamisia suhteita kuvaavaan suuntaan. Jos lapsuuden oppimisessa on kyse yhdessä tekemisen vastavuoroisista ja tunnelmallisista prosesseista niin mihin tarvitaan oppimisen aikamääreitä tai rajaamista sisältöalueiden kautta tapahtuvaan suunnitteluun? Voisiko ”mittaustuokio” muuttua leipomiseksi, ”leikkihetki” leikkimiseksi tai ”ruokahetki” yhteiseksi lounaaksi, joissa aikuinen ei vetäytyisi didaktisiin etäisiin asemiinsa vaan tekisi mukana ja rinnalla, myös omalla esimerkillään?

5.2.5 Miten lapsi kohdataan ja tavoitetaan?

Ilmaisujen sisältöjen perusteella vuorovaikutukseen paikantuvasta lapsilähtöisyydestä olisi kenties voinut muokata kaikkia muita kategorioita ympäröivän vuorovaikutuksen kehän tai muodostaa siitä hierakkisen yläkategorian. Ilman presenssiä, voimallista ankkuroitumista vuorovaikutukseen, on tuskin mahdollista tavoittaa lapsi, tulkita lapsen toimintaa, ymmärtää sitä ja johdattaa koko prosessi tavoitteellisen kasvatuksen tapahtumaksi. Lisäksi kuvauskategoriasta sisälsi erittäin vähän rajankäyntiä tai liikettä koskien sitä, milloin lapsilähtöisyys kääntyy itseään vastaan. Ilmaisujen sisällöt olivat tietyllä tavalla vahvoja ja tunnustuksellisia, eletyn elämän kuuloisia. Se, että ”koko kasvatustapahtuu vuorovaikutuksessa”, on voimakkaasti ilmaistu. Ymmärrys vuorovaikutuksen merkityksestä ei kuitenkaan ole lapsilähtöisyyden koko kuva. Sen kautta ei esimerkiksi pääse etenemään lasten yhteiskunnallisen subjektiaseman kamppailuihin, joissa aikuistyö painottuu tiedostavana ja tiedottavana työnä. Siksi jätin syntyneen kuvauskategorian yhdeksi muiden rinnalla. Vuorovaikutuksen perustavanlaatuisesta merkityksestä voidaan olla helposti yhtä mieltä, mutta yhtä hedelmällistä on tutkia hieman tarkemmin, miten kasvattajat vuorovaikutukseen paikantuvaa lapsilähtöisyyttä kuvasivat.

Lapsilähtöisyyspohdintoihin yhtenä vahvana teemana on ollut lasten kohteellistaminen ja toisaalta ihmisten kohtaamattomuus päiväkotien toiminnassa. Kuvauskategorian aikuistyön kuvakset kurovat aktiivisesti kiinni tutkimuksen teoreettisessa osuudessa asetettua lapsilähtöisyyden muutoskohdetta, etäisyyttä lasten ja aikuisten välillä. Kokonaisuudessaan kuvauskategorian aikuinen pyrkii tavoittamaan lapsen vuorovaikutuksessa ja kasvattamaan läheisyydessä, hyväksynnässä ja luottamuksessa.

Vuorovaikutukseen paikantuvaa lapsilähtöisyyttä voi tarkastella myös pohtimalla sen edellyttämää lapsikäsitystä. Munter (2013, 158) on kuvannut, että lapsi tulee *tunnistaa* keskustelukumppaniksi. Samaa näkökulmaa tuo esiin lapsuustutkimuksen määritelmä kommunikoivasta ja kertovasta lapsesta (ks. Lehtinen 2009, 90). Vuorovaikutuksen vastavuoroisuudesta on kirjoitettu jo paljon, ja Nummenmaan (2001, 38) mukaan intersubjektiiivisuus on kasvatuksellisen kohtaamisen tärkeimpiä käsitteitä.

Vuorovaikutukseen ankkuroitumisen ja vastavuoroisuuden kuvaukset voidaan myös liittää Buberilaisen yhteisöpedagogiikan olettamuksiin aidosta dialogisesta kohtaamisesta. Buber on kuvannut tätä pyrkimykseenä aitoon sinä-minä suhteeseen, joka perustuu avoimuudelle, läsnäololle ja molemmin-

puolisuudelle. Toinen ihminen kohdataan koko olemuksella, vertailematta ja aidosti. Ihmisen henkilökohtainen arvokkuus tulee esiin näin esiin sosiaalisena suhteena, joka on Buberille ainoa mahdollisuus ratkaista kohtaamattomuuden ongelma. Vain ruumiillistamalla dialogi, kääntymällä toisen puoleen, voidaan tavoittaa ”toinen”. (ks. Kurki 2001, 122, 124–125.)

Vuorovaikutuksellisen läsnäolon kuvauksissa tähdennettiin toisaalta konkreettista pysähtymistä lapsen äärelle. Kontaktin mahdollisuus ja vuorovaikutuksellisten polkujen avautuminen varhaiskasvatuksen kiireisissä työympäristöissä on lapsilähtöisyyden kannalta erittäin olennaista pohdintaa. Toisaalta kyse ei ole pelkästään kiireestä vaan myös kulttuurisista käytännöistä. Kuvauskategoriassa C kuvattiin kasvattajan paneutumista vuorovaikutukseen yksittäisen lapsen kanssa leikkiä ymmärtääkseen, ja kokemusta siitä, että tätä ei katsottu työtiimissä ”hyvällä silmällä”. Marjatta Kalliala (2008, 33–34) on esittänyt, että paneutuminen syvälliseen vuorovaikutukseen yksittäisen lapsen kanssa ei edes oikeastaan kuulu suomalaisen varhaiskasvatuksen kulttuuriin käytäntöihin.

Rutanen (2013, 99) kuvaa päiväkotiarjen tilannetta, jossa kasvattajalle ja lapsille jää siirtymätilanteessa mahdollisuus olla hetki pienenä ryhmänä. Rutanen ei avaa tilannetta tarkemmin, mutta viittaa sen kerrannaisvaikutuksiin: tilanne saattoi muodostua osanottajille hyvin merkitykselliseksi. Haastattelujen kuvauksista ja myös omasta kokemuksestani voin todeta, että lapset käyttävät tilaisuuden tulla aikuista lähelle juuri näissä siltaepisodien katveissa. Tässä tutkimuksessa tuotiin esiin, että pieni ryhmä tai pienryhmä antaa mahdollisuuden yhteenliittymisen ja emotionaalisen yhteisyyden syntyyn. Tulokulma on tärkeä määriteltäessä lapsilähtöisyyttä. Kyse ei oletettavasti ole pienryhmästä sinällään vaan ”pienessä” syntyvästä vuorovaikutuksesta, vuorovaikutuksellisten polkujen avautumisesta. ”Kun se lapsi tulee sun luoksesi sen pienen tärkeellisen jutun kanssa.” Olennaista tällaisessa tarkastelussa ovat vuorovaikutuksessa aukeavat paikat ja positiot, joiden tarkastelu ei ole ollut perinteisen lapsilähtöisyyden ydinainesta.

Käsitysryhmän E2, lapsilähtöisyys kasvatussuhteen ominaisuuksina, sisällöt muistuttavat läheisesti tunnepohjaista ja eettisesti latautunutta välittävän hoivan määritelmää, joka ilmenee välittävänä suhteena, ei instrumentaalisenä kokoelmana kasvattajan ominaisuuksia (Hännikäinen 2013, 36). Lapsilähtöisen kasvattajuuden sisältönä tuotiin esiin ymmärtäväinen, hyväksyvä ja lasta arvostava aikuinen, joka luo lapselle tunteen yhteydestä toiseen ihmiseen. Haverinen ja Martikainen (2004) puhuvat välittämisen ilmapiiristä. Välittävän hoivan määritelmä on yhteydessä kasvatuksellisen kiintymyssuhteen ominaisuuksiin: lämmin kasvatussuhde perustuu täydelliselle hyväksynnälle eli mikään ei

voi uhata eikä katkaista yhteyttä lapsen ja kasvattajan välillä, ei edes lapsen tottelemattomuus. Kuvauksissa oli mukana myös psykologisen tutkimusperinteen hyvän kasvattajuuden keskeisiä sisältöjä kuten luottamus lapsen ja aikuisen välillä, ristiriitojen myönteinen ratkaiseminen, läheisyys ja hellyys. (Valkonen 2006, 69, 74.) Yhteyksiä on myös lasten oikeuksien sopimukseen: lasten kunniaa ja mainetta ei saa halventaa eli vuorovaikutuksen tulee olla lasta kunnioittavaa.

5.2.6 Tunnetko sinä todella minut?

Kuvauskategoria F on suppeampi kuin muut kuvauskategoriat, mutta teoreettisesti mielenkiintoinen. Tutkimuksen esiin tuoma yksilöllinen lapsilähtöisyys vaikuttaa karistaneen olemuksestaan historiallisen lapsikeskeisyyden yksilöön kiinnittämät sisällöt. Yksilöllisen lapsilähtöisyyden käsitykset eivät sisältäneet oikeastaan ollenkaan lasten autonomiaa tai omaehtoisuutta korostavia sisältöjä. Pikemminkin yksilöllinen lapsilähtöisyys kuvattiin arkisena prosessina, jossa lapsesta hankittu yksilöllinen lapsitieto, jota voisi kutsua vaikka ”Maija-tiedoksi”, viedään osaksi arjen toimintaa. Yksilöllisyyden tukeminen liitettiin lähinnä persoonan tai luonteen ominaisuuksiin eikä niinkään yksilölliseen oppimisen polkuun. Kuvaus muistuttaa nykyisen temperamenttitutkimuksen kuvauksia kasvattajasta, joka huomio lapsen temperamentin yrittämättä muuttaa sitä ja pohdiskelee temperamentin vaikutusta lapsen asemaan omassa yhteisössään (esim. Keltinkangas-Järvinen 2010).

Lasten tarpeisiin vastaamisen kuvaukset muistuttivat läheisesti lähikehityksen vyöhykkeellä työskentelyn kuvausta eli tilannetta, jossa lapsen oppimisen tarve tai vyotskilainen lähtötaso saa tuekseen aktiivisen aikuisen. Lapsen tuen ja oppimisen tarpeiden, lapsen tarinan tai lähikehityksen vyöhykkeen aikuinen tarttuu yhtä lailla aktiivisesti näkemäänsä ja tietämäänsä.

Olen kiteyttänyt koko kuvauskategorian sisällön sen nimeen ”Tunnetko sinä todella minut?” Kysymys on alun perin Podmoren (2009, 162) varhaiskasvatuksen laatukriteereistä, lapsen esittämänä kasvattajalleen. Podmoren mukaan yksilöllisyyden yhteydessä on kyse sekä yksilöllisyyden kunnioittamisesta että lasten tuntemuksen syvällisestä luonteesta. Kasvattajan pitää tuntea lapsi hyvin tukeakseen hänen kehitystään ja löytääkseen hänen arjestaan henkilökohtaisen tuen paikat. Haastattelutavat kuvasivat yksilöllisen lapsitiedon syvällistä luonnetta. ”Ammattitaitoon kuuluu osata kuvata jokaisen lapsen ominaispiirteet tarkasti”. Yksilöllinen lapsilähtöisyys paikantui myös vanhempien

ja kasvattajan väliin. Laajemmalla tasolla tarkastelu muistutti bronfenbrennerilaista mesosysteemistä tarkastelua, jossa haetaan näkökulmia lapsen käyttäytymisen tulkintaan suuntautuen vanhempien tietämykseen lapsestaan. Huomion kohteena ovat lapsen tuntemus, taustakertomus, kehittymisen ehdot ja olosuhteet ja kokonaisuudessaan kehityksen vaihtelevat polut eli kehityksen ymmärtäminen ympäristössään. (Karila 2001, 219, 225.)

Kuvauskategorian sisältä on löydettävissä teema, jota voisi kutsua vaikka nimellä ”avoin ja varaukseton lapsilähtöisyys”, jonka sisältönä näkyy erityisesti yksilöllisen lapsitiedon varaukseton kunnioittaminen ja edelleen vieminen arjen tekoihin. Teema on tärkeä tarkasteltaessa taustaltaan ja kulttuureiltaan erilaisista perheistä tulevien lasten varhaiskasvatusta ja perheiden tasa-arvoista asemaa ammattilaisten tuottamana. Teema liittyy teoreettisesti Karilan ja Nummenmaan (2001) varhaiskasvatuksen toimintaympäristöön liittyvää osaamiseen: varhaiskasvatus vaatii ymmärrystä ympäröivän kulttuurin laajemmista ulottuvuuksista lasten elämässä. Ainutkertaisten lasten tarinoiden löytäminen on teoreettisesti enemmän yhteydessä sosiaalipsykologian lewiniläiseen tulkintaan ihmiselämän ainutlaatuisesta, jännitteisestä kentästä (Ahokas 2014, 195) kuin lapsikeskeisyyden tulkintaan vapaasta ja autonomisesta lapsesta.

Yksinkertaiselta vaikuttava perustoteamus *lapsi pitää tuntea hyvin* ohjaa tarkastelemaan kriittisesti varhaiskasvatuksen pedagogisen järjestämisen tapoja. Raittila (2013, 76) tarkasteli tutkimuksessaan ns. vapaata leikkialuepedagogiikkaa varhaiskasvattajien kokemana. Tuloksena oli, että kasvattajat kokivat vapaan, ryhmiä pilkkovan pedagogiikan ongelmallisena juuri edellä esiin tuodussa merkityksessä. Aikuisten oli vaikea tukea lapsia, kun leikkialueella, josta aikuinen vastasi, saattoi olla leikkimässä lapsia useammasta ryhmästä. Samasta asiasta puhuttiin tässä tutkimuksessa. Suuret ja hajanaiset ryhmät tekevät yksilöllisen lapsitiedon käytäntöön viemisestä vaikeaa. Työkäytännöt ovat mittaavassa ristiriidassa keskenään. Jokaiselle lapselle laaditaan vasu, mikä varmasti edistää lasten tuntemusta, mutta toimintaympäristön pedagoginen järjestys kadottaa hankitun tiedon. Kasvattajia siirretään surutta ryhmistä toiseen ja lasten tuntemuksesta ei tunnu kukaan olevan erityisen huolissaan. Lisäksi lasten tulkinta massana typistää esimerkiksi leikkialuetoiminnan aikuisten ”ovensuovalvonnaksi” ja ”portsarina toimimiseksi”. Individualistinen ja spontaani lapsikeskeisyyden lapsi ja sisäisesti aktiivinen ja ulkoisesti passiivinen aikuinen tuntuvat elävän sitkeästi varhaiskasvatuksen käytännöissä.

6 DISKUSSIO

6.1 *Tutkimuksen luotettavuuden pohdintaa*

Laadullisen tutkimuksen tuottaman tiedon luotettavuus on yhdistetty erityisesti tulkintojen validiteettiin. Fenomenografian yhteydessä merkityskategorioiden sisältöjen tulee vastata tutkimushenkilöiden ilmaisuissaan tarkoittamia merkityksiä ilman tutkijan ylitulkintaa. Lisäksi tulkituilla merkityksillä pitää olla relevanssia tutkimusongelman kannalta eli tutkijan ei tule lähteä harhailemaan tutkimusongelman ulkopuolelle (Ahonen 1994, 129–130, 154.) Olen pyrkinyt vastaamaan tulkintojen aitouden ja relevanssin haasteisiin kuvaamalla seikkaperäisesti tutkimusprosessia ja aineiston analyysin vaiheita. Olen pyrkinyt löytämään käsitysten olennaisen vaihtelun, kuvaamaan sitä huolellisesti sekä tuomaan esiin ilmaisujen tulkintaa ja olennaisuuksia aineistositaattien kautta eli pitäytynyt fenomenografian olennaisessa sisällössä (Marton & Booth 1997, 125). Aineistosta olisi voinut syntyä aivan toisenlainen rakennelma jonkun toisen tutkijan toimesta. Olennaista on se, tutkimuksen lukija pystyy sijoittamaan ilmaisut niitä laajemmin kuvaaviin kategorioihin ja pystyy havaitsemaan tutkijan pitäytymisen ilmaisujen sisällöissä ilman ylitulkintaa.

Fenomenografiassa on syytä keskittyä myös tutkimuksen teoreettiseen validiteettiin kokonaisuutena. Teorian ja empirian välisen vuoropuhelun kautta toivon osoittavani, että syntyneille kuvauskategorioille on olemassa teoreettiset yhteytensä liittyen sekä tutkimuksen lähtökohtiin että lapsilähtöisestä varhaiskasvatuksesta käytyyn tieteelliseen keskusteluun. Muotoilin jo tutkimuksen alkuvaiheessa kirjallisuuden perusteella itselleni johtoajatuksen: minun tulisi pyrkiä analyysissäni sellaiseen yleisemmän tason synteisiin, jossa näkyisi laajalla tasolla käsityksille olennaiset, niitä erottelevat piirteet. Halusin pyrkiä teoreettiseen validiteettiin myös pohtimalla tarkasti, millaisia nyansseja suhteessa aiempaan teoriaan ottaisin esille. Lopputulos jää tässä tapauksessa lukijoiden arvioitavaksi.

Olen pyrkinyt analyysissäni pitämään mielessäni omat taustaoletukseni ja myös fenomenografian rajat. Haastatteluaineisto sisältää aina kulttuurisia ja sosiaalisia representaatioita ja diskursiivisia aineksia, jotka ovat omiaan johtamaan tutkimuksellista painopistettä sosiaalisen konstruktionismin suuntaan. Ilmaisujen tulkitseminen kontekstissaan tähtää yksinkertaiseen perusolettamukseen: tutkijan tulee pyrkiä vastaamaan vain siihen kysymykseen, millaisia käsityksiä haastateltavilla on lapsilähtöisyydestä. Fenomenografiassa on joskus esitetty ajatuksia kanssaluokittelijan käyttämisestä tutkimuksen luotettavuuden turvaamiseksi. Olen kuitenkin taipuvainen ajattelemaan, että aineiston sisäisen mielen tavoittaminen on niin vaativa tehtävä, että luotettavuuden arviointi on tehtävissä varmemmin tutkimuksen kokonaisuuteen keskittyvillä aitouden, relevanssin ja validiteetin arvioinneilla.

Koska aineisto muodostui erittäin laajaksi, tein paljon harkintaa ilmaisujen relevanssin suhteen. Fenomenografian olettamusten mukaan en hyväksynyt käsityksiä määritellessäni analyysin mukaan sellaisia ilmaisuja, jotka edustivat selkeästi vain tarkasteltavan ilmiön ominaisuuksiin viittaamista. Lapsilähtöisyyden ymmärtämisen kannalta sellaiset ilmaisut, joissa lapsilähtöisyys todettiin esimerkiksi joustavaksi, laaja-alaiseksi tai haastavaksi, eivät muodosta kovinkaan hedelmällisiä tapaa yrittää tavoittaa ilmiön luonnetta. Pelkkä kuvailu ilman merkitysten yhteyksiä ei ole fenomenografiaa, vaikka tämän kaltaisiin jäsennyksiin aika ajoin törmää. Tämän vuoksi tutkimuksellisen huomion ulkopuolelle jäi paljon materiaalia, jossa kasvattajat kuvasivat lapsilähtöisen kasvattajuuden haasteita arjessa, viitaten siihen, miten vaikeaa lapsilähtöisen pedagogiikan toteuttaminen on. Tutkimusintressini ei ollut millään tasolla narratiivinen eikä diskursiivinen, mutta aineistoa lukiessa en ole voinut välttää huomiolta, että keräämässäni aineistossa on löydettävissä erilaisten tarinoiden muotoon jäsenyviä kertomuksia lapsilähtöisestä kasvattajuudesta, jotka vivahteikkuudessaan ansaitsisivat tulla kerrotuiksi, mutta eivät tämän tutkimuksen puitteissa. Toinen äärettömän mielenkiintoinen juonne oli lapsilähtöisyyteen liittyvän ajattelun kehittymisen kuvaaminen, joihin haastateltavat viittasivat monta kertaa: tiukasta ajallisessa kontekstissa tapahtuvasta suunnittelusta kohti laajempia, vuorovaikutteisia ja ihmislähtöisiä työtapoja. Osa aineistosta ei siis vastannut yksinkertaisiin tutkimuskysymyksiini, joita esitin laajalle haastatteluaineistolle koko ajan sitä lukiessani.

Fenomenografiassa tähdennetyt aineiston sisäinen tuntemus ja teoreettinen ennakkoluulottomuus tulivat tutkijana ymmärrettäviksi ja nousivat tärkeään osaan rajatapauksia tulkitessa. Esimerkiksi käsitys aikuisesta turvallisen auktoriteettina olisi voinut tulla sijoitetuksi kasvatussuhteen laatua kuvaavaan käsitysryhmään, mutta sen sisältämien erityispiirteiden, mm. ”kaikkien lasten hyvästä olosta huolehtimisen” ja ”yhteisön rajojen ja sääntöjen tarkeyden” – merkitysten kautta sijoitin sen

ryhmän ja yhteisön rakentamisen kuvauskategoriaan, laajassa merkityksessä ”jotta kaikilla olisi hyvä olla”. Tällaisia aineistolähtöisiä ratkaisuja tuskin voi oikeuttaa muuten kuin kuvaamalla lukijalle tarkasti, miten käsitykset liittyvät toisiinsa, mitä piirteitä ne sisältävät ja mikä niiden ymmärrettävä paikka käsitysten kokonaisuudessa on.

Aloittelevan tutkijan haastattelutekniikka tämän tutkimuksen haastatteluissa ansaitsee kritiikkiä. Ajoittain omat käsitykseni ovat vaarassa tunkeutua haastatteluun ns. suljettujen kysymysten kautta ja johdattelujen kautta. Jouduin hylkäämään joitain haastateltavien tuottamia puheenvuoroja sen perusteella, että olin pyrkinyt liiaksi asettamaan sanoja haastateltavan suuhun. Myös syvähaastattelutekniikassani voi huomata puutteita. Syventävät kysymykseni olivat ajoittain huonosti muotoiltuja ja saivat haastateltavan esimerkiksi sotkeutuvan ajatuksissaan ja kysymään, mitä mahdan tarkoittaa. Useimmiten onneksi kävi niin, että haastattelu pysyi koossa ja eteni haastateltavan käsitysten pohjalta, ja toisinaan onnistuin kysymysten asettelussa niin hyvin, että haastateltavat saivat avattua ajatuksiaan tarkasti reflektoiden.

Dimensio, jolla vastaaja lähtivät kulloinkin kyseessä olevaan teemaan mukaan, vaihteli kovasti sen mukaan, mikä tuntui olevan haastateltavan perimmäinen suhde lapsilähtöisyyteen. Aloittelevalle haastattelijalle tuntui ajoittain olevan tärkeämpää varmistaa kaikkien teemojen läpikäyminen kuin jättäytyä haastateltavan valitseman dimension varaan ja aktiiviseen kuunteluun. Jälkeenpäin ajatellen olen taipuvainen sitoutumaan Ahosen (1994, 137) ohjeisiin ennakkohaastattelujen suorittamisesta. Sekään tosin ei ole oikotie haastattelutekniikan syvällisempään ymmärtämiseen, joka on kuitenkin fenomenografian tärkeä pohja. Voi olla, että tämän hetkisen ymmärrykseni perusteella olisin taipuvainen suorittamaan täysin avoimia haastatteluja ilman mitään temaatista runkoa. Se, miten haastateltavat asian ymmärtävät, tulee ohjata tutkijaa syvällisellä tasolla. Tähän perehtyminen olisi voinut olla tässä tutkimuksessa suuremmassa roolissa.

6.2 Miksi lapsilähtöisen varhaiskasvatuksen pedagoginen kehittäminen on niin vaikeaa?

”Ongelma on se kun siellä ei oikeasti tehdä yhdessä”.

Että varhaiskasvatuksessa ei tehtäisi yhdessä? Tehdäänhän siellä. Mistä sitten on kyse? Lause on peräisin eräältä haastateltavalta. Hän kertoo, että hänen 3-vuotias lapsensa osaa tehdä paljon asioita ja auttaa kovasti kodin askareissa, kun lapsi on ”kasvanut siinä vieressä ja tehnyt koko ajan mukana”. Annetaan haastateltavan jatkaa hieman teorian kautta: ”Tällainen molemminpuolinen prosessi tiettyssä sosiaalisessa ympäristössä ja kulttuurissa...miten se sitten on niin uutta se, että se lapsi oikeasti olisi siinä osallisena käytännön tasolla, tässä on taas varmaan tämä teorian ja käytännön välinen kuilu, että asiat jotka on tiedetty tai joita on tuotettu ja tutkimuksia on kirjoitettu jo ajallisesti kauan aikaa, niin ei jollain tavalla sitten siellä näy...”. Kyse on siis prosessista, olla oikeasti osallisena.

Tämänkin tutkimuksen lapsilähtöisyydellä oli erittäin paljon tekemistä mukaan kuulumisen, mukaan ottamisen, jäsenyyden, vuorovaikutuksen ja yhdessä tekemisen kanssa. Haluan sulkea tämän tutkimuksen ympyrän palaamalla johdannossa asettamaani kysymykseen: miksi varhaiskasvatuksen pedagoginen kehittäminen on niin vaikeaa?

Karila (2009, 256, 260) on todennut lapsuudentutkimuksen kontekstissa, että lasten osallisuuden kehittämiskokeilut eivät ole Suomessa saaneet suurta jalansijaa, koska osallisuutta niin vaikea liittää osaksi päiväkotien perinteisen toiminnan rakenteita. Nämä perinteiset rakenteet tuottavat lasten ja aikuisten väliset suhteet, ja tässä tullaan ongelman ytimeen, josta olen tämän tutkimuksen jälkeen entistä vakuuttuneempi. Rakenteet ja käytännöt, joihin lapsia on yritetty osallistaa tai joiden kautta lapsilähtöisyyttä on tavoiteltu, eivät ulotu lasten toimijuuden ja lasten arjen olennaisille alueille. Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa osallisuuden dilemmaa on lähestytty tuomalla puheeseen ja asiakirjoihin suunnittelija-lapsi, jolla ei oikeastaan ole mitään tekemistä teoreettisesti olennaisten varhaiskasvatuksen lapsikäsitteiden kanssa. Kyse on varhaiskasvatuksen perinteistä kriitikittömästi lainatusta aikuistoiminnan käsitteestä, joka on virheellisesti tuotu lasten toimijuuden sisällöksi.

Kun suunnittelija-lapsi viedään varhaiskasvatuksen tukevasti aikaan ja aikatauluihin kiinnittyvään puheeseen, on tuloksena omaa päiväänsä varhaiskasvatuksessa suunnitteleva lapsi. Joskus puheissa

ja muistioissa suunnittelija-lapsi saa seurakseen myös kehityspsykologisen asiantuntija-lapsen. Lapsen tulee esimerkiksi pystyä päättämään, missä järjestyksessä päivän toimintojen tulee seurata toisiinsa, vaikka kasvatopsykologinen tieto lapsen päivän rakentumisesta ohjaa pohtimaan pysyvyyttä ja toistuvuutta varsinkin pienten lasten kohdalla.

Lasten määrittelemisen toimijoiksi ilman selkeää ymmärrystä toimijuuden sisällöistä ja laajuudesta voi kääntyä itseään vastaan. Suunnittelija-lapsen paradigma pyrkii osallistamaan yksilön, mutta tuottaa samalla toimijan, joka on vastuullinen omasta kasvatuksestaan. Asiakirjoissa tämä lapsi *tulee ottaa mukaan omaan kasvatuksensa suunnitteluun*. Tästä tutkimuksesta tuota lausetta ei löydy. Syy on yksinkertainen. Sille ei löydy kosketuspintaa arjen todellisuuteen. Kun lapsi suunnittelee omaa kasvatustaan lapsilähtöisesti, ollaan teoreettisesti erikoisessa tilanteessa. Hyvinvoivan ja osallistavan varhaiskasvatustyöyhteisön arkeaan ja ihmissuhteitaan rakentava, kommunikoiva sosiaalinen toimija ja yhteisöllinen oppija on kadotettu ja ollaan lähtöpisteessä: Émile leikkii taas puun alla aikuisten kamppaillessa omia sotiaan. Ei tarvitse kuin vilkaista toimijuuden määritelmää ja siellä erityisesti toimijuuden modaliteetteja (ks. Lipponen, Kumpulainen, Hilppö 2013) kun teoreettinen nurinkuriisuus lopullisesti aukeaa. Onko oman päivän suunnittelu todella se asia, johon lapsi haluaa pyrkiä, myös tunteen tasolla, käyttäen sitä mitä osaa, tiukassa yhteydessä toisiin, etsien mitä voisi osata? Miten suunnittelijan käsite sopii varhaiskasvatuksen pienimpiin?

Toisaalta kyse on koko systeemistä: ei ole mihin osallistaa tai ottaa mukaan. Vaikkakin käsitteellisesti lähtökohtaisia, tarvitsevat toimijuus ja osallisuus teoreettisesti tarkasteltuina voimakkaita kokemuksia yhdessä tekemisestä syntyäkseen ja elääkseen. Osallisuus ja toimijuus toteutuvat aina suhteessa johonkin, yhteisön toimintoihin ja mahdollisuuksiin. Yhdessä tekemisen, yhdessä oppimisen ja nautinnollisen yhdessäolon kulttuuri on suomalaisessa varhaiskasvatuksessa todella ohut. Lasten ja aikuisten yhdessäolo pirstoutuu helposti milloin mistäkin syystä, puhumattakaan lasten keskinäisestä toiminnasta. Tämän asian puolesta kamppailijoita on todella vähän. Ongelma vaikuttaa olevan syvällä rakenteellisella tasolla eli liikutaan varhaiskasvatuksen ”ylätasolla”, pohtimassa millaisia prosesseja arkeaan yhdessä elävien ihmisten elämä itse asiassa sisältää. Tässä kohtaa pitäisi pysähtyä miettimään, millaista tietoa näistä prosesseista varhaiskasvatuksen institutionaalinen tietämys pitää sisällään. Institutionaalisella tietämyksellä tarkoitetaan instituution säännöistä, olettamuksista, uskomuksista ja toimintatavoista syntyvää kenttää, joka on muotoutunut aikuisten toimesta ja jonka sisällä lapset toteuttavat toimijuuttaan (Hutchby & Moran-Ellis 1998, 8, 20–21). Tämä tietämys tuottaa tilat, asemat, suhteet ja teot, joissa kyvykkyyttä jaetaan lapsille. Millaisia käytäntöjä meillä on lapsille jakaa?

Vuorovaikutuksen muotoutuminen on osa yhdessä elämisen ja tekemisen prosesseja. Mitä pitäisi ajatella tämänkin tutkimuksen löydöksestä, joka kertoo, että lapsilähtöisyyden kannalta jotain hyvin olennaista tapahtuu juuri ”vallitsevan toiminnan” katvealueilla, leppäkerttu kädellään lähestyvän lapsen merkitessä kasvattajan kumppaniksi, kanssakokijaksi tai pienryhmässä, jossa luottamus, yhteisyys ja tila keskustelulle tulevat mahdollisiksi? Lasten kannalta tilanne on huono. Vallitsevat toimintatavat hurjine ryhmäkokoineen ja kurjistuva kuntapolitiikka tekevät lapsilähtöisyydestä todella vaikeaa. Eletäänkö näillä katvealueilla kokonaisia lapsuuksia? Kuka tuntee lapsen tarpeeksi hyvin löytääkseen arjesta henkilökohtaiset oppimisen ja kannustamisen paikat? Lapsen ”kuulemisesta ja näkemisestä” on jo valtavasti tutkimustietoa. Miksi lapsi ja lapsuus pitää varhaiskasvatuksessa aina löytää uudelleen ja uudelleen? Kuinka monta tutkimusta, hanketta tai projektia tarvitaan, jotta saataisiin selville, että lasten pitää saada leikkiä?

Tutkimuksen kuluessa syntyi monia ajatuksia jatkotutkimuksen aiheista. Tämän tutkimuksen perusteella lapsilähtöisen varhaiskasvatustyön määrittäminen perinteisten hoidon, opetuksen ja kasvatuksen käsitteiden avulla ei riitä määrittelemään varhaiskasvatuksen yhteiskunnallista ja arkitapaista olemusta. Tässä tutkimuksessa puhuttiin paljon varhaiskasvatuksen pienimmistä. Haastateltavat esittivät hätkähdyttäviä huomioita aikuisten puheesta työpaikoilla koskien pienimpiä lapsia. En tiedä, minkä muun tieteenalan ohjaamassa työssä olisi mahdollista tulkita työtä niin, että pienet lapset koettaisiin perustavanlaatuisesti pessimistisesti, ”hankalina” tai ”lisätyönä”. Pienten lasten hyvinvoinnin ja toimijuuden rakentamista lapsiryhmäkontekstissa tulee tutkia ja lähteä kehittämään uutterasti. Kiinnostavaa voisi olla myös vuorovaikutukseen tutkimukseen paikantuva tutkimustyö, esimerkiksi jaetun ymmärryksen muodostamisen keskustelut oppimiskontekstissa tai kannustamisen muotoutuminen keskusteluissa. Toisaalta tarvittaisiin myös laajaa keskustelua, kehittämistä ja myös määrällistä otetta lasten kanssa tehtävän työn instituutioiden tietämyksestä suhteessa lasten sosiaaliseen toimijuuteen ja erityisesti leikkiin. Yhdessä hyvää ja mielenkiintoista elämää elävien ihmisten tutkimisen tulisi ohittaa muut, sirpaleiset kehykset.

Missä ovat lapsilähtöisyyden rajat? kysyy Anna-Maija Puroila pohiessaan lapsilähtöisyyden käsitteen olemusta ja uhkia väitöstutkimuksessaan 2000-luvun alkupuolella. Tämän tutkimuksen asettama lapsilähtöisyyden kuva tekee kysymyksen turhaksi. Se piirtää esiin koetun, perustellun ja mahdollisen lapsilähtöisyyden, jossa toiminnan yhteisölliset rajat ympäröivät ihmisten aktiivista, tiettyyn lapsiryhmään paikantuvaa yhteistoimintaa. Miksi rajoja pitäisi olla? Voiko kasvattaja rakentaa liian merkityksellistä pedagogiikkaa? Voiko yhteisö lapsen ympärillä olla liian hyvinvoiva? Voiko kasvattaja

pysähtyä liikaa lasten äärelle? Voiko lapsen etu olla liiaksi esillä päiväkodeissa? Tuskin. Viimeistään kurjistuva kunta politiikka ja laskennallinen ihmistyön ohjauspolitiikka pitävät huolen siitä, että liiallisia akteja lasten eteen ei synny. Kasvatuksellisia valintoja suorittaessa kirkas käsitys oman työn perusteista voi kuitenkin auttaa.

LÄHTEET

- Ahokas, M. 2014. Ryhmät ja niiden väliset suhteet. Teoksessa Suoninen, E., Pirttilä-Backman, A.-M., Lahikainen, A.-R. & Ahokas, M. Arjen sosiaalipsykologia. 4. painos. Helsinki: Sanoma-Pro.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografia kvalitatiivisena oppimisen tutkimuksena. Teoksessa Syrjälä ym. (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä. 121–159.
- Alanen, L. 2007. Lasten oikeudet varhaiskasvatuksen ydinelementiksi. Lastentarha 4/2007.
- Alanen, L. 2009. Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa Alanen, L. & Karila, K. (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino. 9-30.
- Alanen & Bardy 1990. Lapsuuden aika ja lapsen paikka. Tutkimus lapsuudesta yhteiskunnallisena ilmiönä. Sosiaalihallitus, julkaisuja 12. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Alasuutari, P. 2007. Laadullinen tutkimus. 6. painos. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, M. 2009. Kasvatusinstituutiot lapsuuden rakentajina. Teoksessa Alanen, L. & Karila, K. (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino. 54-69.
- Anning, A., Cullen & Flear, M. 2009. Research context around cultures. Teoksessa Anning, A., Cullen, J., Flear, M. (toim.) Early Childhood Education. Society and Culture. New York: Sage.
- Anttonen, S. 1998. Valta, moraali ja yhteiskunnallis-historiallinen oppiminen. Sivistyshistoriallinen tie kansallissosialistisesta totuuden politiikasta demokratisoiviin uudelleen koulutusohjelmiin. Acta Universitatis Tamperensis: Vammala.
- Bardy, M. 1996. Lapsuus ja aikuisuus – kohtauspaikkana Émile. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus. Tutkimuksia 70. Helsinki: Stakes.
- Berk, L. & Winsler, A. 1995. Scaffolding Childrens learning: Vygotsky and Early childhood education. Washington DC: National Association for the Education of Young Children.
- Bowden, J. 1996. Phenomenographic Research – Some methodological Issues. Teoksessa Dall’Alba, G. & Hasselgren, B. (toim.) Reflections on Phenomenography. Toward a Methodology? Göteborg Studies in Educational Sciences 109, 7-17.

- Chung, S. & Walsh, D.J. 2000. Unpacking Child-centredness: a History of Meanings. *Journal of Curriculum Studies* 32 (2), 215–234.
- Cannella, CS 1997. *Deconstructing Early Childhood. Social Justice and Revolution*. New York: Peter Lang Publishing.
- Corsaro, W. 2000. Early Childhood Education, Childrens Peer Cultures and the Future of Childhood. *European Early Childhood Education Research Journal* 8 (2), 89-102.
- Dall’Alba, G. 1996. Reflections on Phenomenography. Teoksessa Dall’Alba, G. & Hasselgren, B. (toim.) *Reflections on Phenomenography. Toward a Methodology?* Göteborg Studies in Educational Sciences 109. 7-17.
- Eskelinen, J. & Kinnunen, P. 2001. Lapsuuden loppu vai uusi lapsuus? Teoksessa Törrönen, M. (toim.) *Lapsuuden hyvinvointi: Yhteiskuntapoliittinen puheenvuoro*. Helsinki: Pelastakaa lapset ry. 10–19.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Fleer, M. & Richardson, C. 2009. Cultural-historical Assessment: Mapping the Transformation of Understandings. Teoksessa Anning, A., Cullen, J., Fleer, M. (toim.) *Early Childhood Education. Society and Culture*. New York: Sage.
- Haapaniemi, P. 2013. Fenomenografinen analyysi. Fenomenografisen analyysin lähtökohdat ja esimerkki aineiston analyysistä sosiaalityön tutkimuksessa. Pro Gradu-tutkielma. Tampereen yliopisto. Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö.
- Hamm, C.M. 1989. *Philosophical Issues on Education*. London: Falmer Press.
- Haverinen, L. & Martikainen, M. 2004. Rakas lapsi – ei! Kodin kasvattava vuorovaikutus. Helsingin yliopisto. Kotitalous- ja käsityötieteiden julkaisuja 14.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä P. 2005 Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus* 36 (5), 340–354.
- Helenius, A. 1982. Roolileikki ja lasten suhteet. Roolileikin tarkastelu lasten moraalisen kehityksen ja kasvatuksen kannalta. *Jyväskylän yliopiston julkaisuja* 246. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Helenius, A, 2001. Varhaiskasvatuksen juurilla. Teoksessa Karila, K., Kinos, J. & Virtanen, J. (toim.) *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Juva: PS-kustannus. 40–57.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hitchcock, G. & Hughes, D. 1996. *Research and the Teacher*. London: Routledge.
- Hoikkala, T. 1993. Katoaako kasvatus, himmeneekö aikuisuus? Aikuistumisen puhe- ja kulttuurimallit. Jyväskylä: Gaudeamus.
- Hujala, E. 2002. *Uudistuva esiopetus*. Juva: PS-kustannus.

- Hujala, E. 2007 Varhaiskasvatustiede varhaispedagogiikan suuntaajana. *Kasvatus* 38 (1), 51–58.
- Hujala, E., Puroila, A.-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. 2007. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteessä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173.
- Hänninen, S.-L. & Valli, S. 1986. Suomen lastentarhatyön ja varhaiskasvatuksen historia. Helsinki: Otava.
- Hytönen, J. 1993. Lapsikeskeisen kasvatuksen ongelmakohtia. Teoksessa Kauppinen, R., Riihelä, M. (toim.) *Lumiukko auringonkylvyssä. Näkökulmia varhaiskasvatuksen kehittämiseen*. Stakes. Raportteja 88. Jyväskylä: Gummerus. 23–32.
- Hytönen, J. 2007. Pienten lasten kasvattaja on auktoriteetti, jolla on valtaa. *Lastentarha* 4/ 2007.
- Hytönen, J. 2008. Lapsikeskeisen kasvatuksen ydinkysymyksiä. Helsinki: WSOY
- Häkkinen, K. 1995. Opettajat oppimisen tulkitsoijoina. Jyväskylä: Kasvatustieteiden laitos.
- Hännikäinen, M. 2013. Varhaiskasvatus pienten lasten päiväkotiryhmissä: Hoitoa, kasvatusta vai opetusta? Teoksessa Karila, K & Lipponen, L. (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino. 30–52.
- Ikonen, M. 2006. Lasten vuorovaikutus ja leikki yhteisöllisyyden rakentajana. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa A.R. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino. 149–165.
- James, A. & James, A. 2008. *Key Concepts in Childhood Studies*. London: Sage.
- Jordan, B. 2009. Scaffolding Learning and Co-constructing Understandings. Teoksessa Anning, A., Cullen, J., Flear, M. (toim.) *Early Childhood Education. Society and Culture*. New York: Sage. 39-52.
- Kalliala, M. 1999. Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä. *Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kalliala, M. 2008. Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Helsinki: Gaudeamus.
- Kallioma, M. 2005. Lukijalle. Teoksessa Stenius, K. & Karlsson, L. (toim.) *Yhdessä lasten kanssa – seikkailu osallisuuteen*. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto.
- Karila, K. 2009. Lapsuudentutkimus ja päiväkotien toiminta. Teoksessa Alanen, L. & Karila, K. (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino.
- Karila, K. 2013. Ammattilaissukupolvet varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttajina ja kehittäjinä. Teoksessa Karila, K & Lipponen, L. (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino. 9-29.
- Karila, K & Lipponen, L. 2013. (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.

- Karlsson, L. 2006. Lapsitiedosta lasten omaan tietoon ja kulttuuriin. Teoksessa Karlsson, L. (toim.) *Lapset kertovat*. Stakes: Työpapereita 9/2006. Helsinki: Stakes.
- Karlsson, L. 2000. Lapsille puheenvuoro. Ammattikäytännön perinteet murroksessa. Helsinki: Edita
- Kauppila, R. 2007. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiiviseen oppimiskäsitykseen. Juva: WS Bookwell Oy.
- Keltinkangas-Järvinen, L. 2010. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Helsinki: WSOY.
- Kinos, J. & Virtanen, J. 2001. Lapsilähtöisen varhaiskasvatuksen kivijalka lapsuuden sosiologiassa. Teoksessa Karila, K., Kinos, J. & Virtanen, J. (toim.) *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Juva: PS-kustannus. 136–157.
- Kinos, J. 2001. Lapsilähtöinen varhaiskasvatus. Teoksessa Hujala, E. (toim.) *Puheenvuoroja lapsista ja lapsuudesta*. Jyväskylä: Gummerus.
- Kinos, J. 2002. Kohti lapsilähtöisen varhaiskasvatuksen teoriaa. *Kasvatus* 33 (2), 119–132.
- Korhonen, M. 1989. Käytäntöshokki. Tutkimus päiväkodin toimintatavan muutoksesta. Tampere: Vastapaino.
- Koukkari, Marja (2010). Tavoitteena kuntoutuminen - Kuntoutujien käsityksiä kokonaisvaltaisesta kuntoutuksesta ja kuntoutumisesta. *Acta Universitatis Lapponiensis* 179. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Kronqvist, E.-L. 2006. Pienten lasten yhteistoiminta ja sen sosiaalinen dynamiikka. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa A.R. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino. 149–165.
- Kurki, L. 2001. Sosiaalipedagoginen näkökulma varhaiskasvatukseen. Teoksessa Karila, K., Kinos, J. & Virtanen, J. (toim.) *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Juva: PS-kustannus. 112–135.
- Lehtinen, A.-R. 2000. Lasten kesken. *Lapset toimijoina päiväkodissa*. Jyväskylä: SoPhi.
- Lahikainen, A. R. & Rusanen, E. 1991. Uuteen päivähoitoon. Tutkimus päiväkodin sosiaalisen organisaation muuttamisesta, vastarinnasta ja kehittämisestä. Helsinki: Gaudeamus.
- Lakkala, S. 2008. Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Marton, F. 1986. Phenomenography. A Research Approach to Investigating Different Understanding of Reality. *Journal of Thought* 21 (3), 28-49.
- Marton, F. 1994. Phenomenography. Teoksessa Husén, T. & Neville T. (toim.) *The International Encyclopedia of Education*. 2nd ed. London: Pergamon. 4424 - 4429.

- Marton, F. & Booth, S. 1997. *Learning and Awareness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Marton, F. & Booth, S. 2000. *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F. & Pong, W. 2005. On the Unit on Description in Phenomegraphy. *Higher Education Research and Development* 24 (4), 335-348.
- Mayall, B. 2002. *Towards a Sociology of Childhood: Thinking of Childrens Lives*. Buckingham: Open University Press.
- Munter, H. 2013. Alle 3-vuotiaiden leikki, kuvittelu ja lasten aloitteisiin tarttuva narratiivinen pedagogiikka. Teoksessa Karila, K & Lipponen, L. (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino. 113–158.
- New, R.S. 1999. What should Children learn? Making Choices and Taking Chances. *Early Childhood Research and Practice* 1 (2).
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja 85.
- Niikko, A. 2009. Varhaiskasvatuksen lapsikeskeisyyden perusta on monitieteisessä ajattelussa. *Kasvatus* 40 (1) 69–82.
- Niiranen, P. & Kinos, J. 2001. Suomalaisen lastentarha- ja päiväkotipedagogiikan jäljillä. Teoksessa Karila K., Kinos, J. & Virtanen, J. (toim.) *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Juva: PS-kustannus. 58–85.
- Nummenmaa A.R. 2001. Tulkinallinen lähestymistapa varhaiskasvatuksen tutkimuksessa ja teorianmuodostuksessa. Teoksessa Karila K., Kinos, J. & Virtanen, J. (toim.) *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Juva: PS-kustannus. 25–39.
- Nummenmaa, A.R. 2006. Kasvattajien yhteisö ja kasvatuskulttuuri. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa A.R. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.
- Nummenmaa, A. R. & Alasuutari M. 2008. Metaforat lapsuuden kulttuuristen merkitysten kantajina. Teoksessa Lahikainen, A-R, Punamäki R-L & Tamminen, T. (toim.) *Kulttuuri lapsen kasvattajana*. Helsinki: WSOY, 19–34.
- Nummenmaa A. R. & Karila, K. 2005. Metaforat päiväkodin työtodellisuuden tulkkeina. *Kasvatus* 36 (5), 299–308.
- Nummenmaa. AR & Karila, K. 2011. *Ammatilliset keskustelut varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: SanomaPro.
- Nummenmaa, AR & Nummenmaa, T. 1980. *Lapsen kehitys ja kasvatus*. Keuruu: Otava.

- Nummenmaa, T. & Nummenmaa AR 2002. Toisen asteen näkökulma. Teoksessa Julkunen, S-L (toim.) Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus. 64–75. Helsinki: WSOY.
- MacNaughton, G. & Williams, G. 1998. Techniques for Teaching Young Children. Choices in Theory and Practice. Melbourne: NSW, Australia: Addison Wesley Longman.
- Ojakangas, M. 1998. Lapsuus ja auktoriteetti. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Pennanen, S. 2009. Lasten medialeikit päiväkodissa. Teoksessa Alanen, L. & Karila, K. (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino. 182–206.
- Podmore, V. N. 2009. Questioning evaluation quality in early childhood. In Anning, A., Cullen, J., Fler, M. (Eds.) Early Childhood Education. Society and Culture. New York: Sage.
- Puroila, A-M. 2002. Kohtaamisia päiväkotiarjessa – kehysanalyttinen näkökulma varhaiskasvatus-työhön. Oulu: Oulun yliopisto.
- Qvortrup, J. 1994. Childhood Matters. An Introduction. Teoksessa Qvortrup, J. et al. (eds.) Childhood Matters. Social theory, Practice and Politics. Avebury: Aldershot.
- Raittila, R. 2009. Ympäristön lapset – lasten ympäristö. Teoksessa Alanen, L. & Karila, K. (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino. 227–248.
- Ritala-Koskinen, A. 2001. Mikä on lapsen perhe? Tulkintoja lasten uusperhesuhteista. Väestöntutkimuksen julkaisusarja D38.
- Rogoff, B. 1990. Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context. Oxford and New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B. Turkanis, C. G. & Bartlett, L. 2001. Learning Together. Adults and Children in School Community. New York: Oxford University Press.
- Rusanen, E. 1990. Muutoksen hallinnan strategiat päivähoidossa. Voisiko jotain olla toisin lasten päivähoidossa? -projektin loppuraportti. Osa I. Sosiaalihuollituksen julkaisuja 9.
- Salminen, H. & Salminen, J. 1986. Lastentarhatoiminta – osa lapsuuden historiaa. Friedrich Fröbelin lastentarha-aate ja sen leviäminen Suomeen. Mannerheimin lastensuojeluliitto. P-julkaisusarja 17.
- Stakes 2005. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Oppaita 56. Helsinki: Stakes.
- Svensson, L. 1984. Three Approaches to descriptive Research. Report n:o 1984:1. Department of Education. University of Göteborg.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena: konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Valkonen, L. 2006. Millainen on hyvä äiti tai isä? Viides- ja kuudesluokkalaisten lasten vanhemmuuskäsitykset. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 286. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Vialle, W., Lysaght, P., Verenikina, I. 2005. *Psychology for Educators*. Australia: Cengage Learning.
- Viitala, R. 2014. Jotenkin häiriöks. Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 501. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Vuorisalo, M. 2009. Ken leikkiin ryhtyy – Leikki lasten välisenä sosiaalisena ilmiönä päiväkodissa. Teoksessa Alanen, L. & Karila, K. (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino. 156–181.
- White, J. 1982. *The Aims of Education Restated*. London: Routledge.
- Williams, P. & Sheridan, S. 2006. Collaboration as One Aspect of Quality: A Perspective of Collaboration and Pedagogical Quality in Educational Settings. *Scandinavian Journal of Educational Research* 50, 83-93.
- Wood, D., Bruner, J. & Ross, G. 1976. The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal on Child Psychology and Psychiatry* 17. 89-100.
- Woodhead, M. (2006). *Changing Perspectives on Early Childhood. Theory, Research and Policy*. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2007. *Strong Foundations: Early Childhood Care and Education*.
- Uljens, M. 1989. *Fenomenografi – forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, M. 1992. Phenomenological features of phenomenography. University of Göteborg. Department of Education. Report number 3.
- Uljens, M. 1996. On the philosophical foundations on phenomenography. Teoksessa Dall’Alba, G. & Hasselgren, B. (eds.) *Reflections on Phenomenography. Toward a Methodology?* Göteborg Studies in Educational Sciences 109. 103–128.

LIITTEET

Liite 1 (2)

Liite 1 Haastatteluteemat

- *Mitä lapsilähtöisyys varhaiskasvatuksessa sinun mielestäsi tarkoittaa?*
- *Mitä se tarkoittaa arjen työn kannalta?*
- *Lapsilähtöisen pedagogiikan tavoitteet*
- *Lapsilähtöisyys ja lasten osallisuus*
- *Lapsilähtöisyys ja leikki*
- *Lapsilähtöisyys ja oppiminen*
- *Aikuisen rooli lapsilähtöisessä pedagogiikassa*
- *Lapsilähtöiset työmenetelmät ja työtavat*
- *Mitä lapsilähtöisyys ei sinulle ole?*

Liite 2 (2)

Liite 2 Kategoriat ja niiden sisältämät käsitykset

Suluissa on käsityksen muodostaneiden ilmaisujen määrä

Kategoria A: Toiminnan kokonaisuuden määrittäminen lapsiryhmän mukaan (80)**A.1 Pedagogiikan määrittäminen lapsiryhmän mukaan (74)**

1. Toiminnan suunnittelun pitää lähteä paikalla olevista lapsista (8)
2. Lapsiryhmäkohtainen suunnittelu on ajassa tarkentuva prosessi (5)
3. Lapsilähtöisessä pedagogiikassa yhdistyvät lasten intressit ja tavoitteellinen varhaispedagogiikka (13)
4. Pedagogiikan tulee olla merkityksellistä paikalla oleville lapsille (14)
5. Lapsiryhmän olemus vaikuttaa siihen, mitä pedagogisia painopisteitä valitaan (1)
6. Lapsilähtöisyys tarkoittaa lasten kiinnostusten tai oppimishaasteiden mukaan muodostettuja pienryhmiä (4)
7. Tiedonhankintaa ja tutkivaa otetta (29)

A2 Yksittäinen käsitys:

1. Toiminnan ajallinen strukturoiminen ja organisoiminen lapsiryhmän mukaan (6)

Kategoria B: Toimivan lapsiryhmän ja yhteisön rakentaminen (57)**B1 Aikuisen auktoriteettiasema ja rooli yhteistoiminnan ohjaajana (24)**

1. Aikuisen auktoriteettiasema ja vastuu eettisestä yhteisöstä (17)
2. Yhteistoiminnan ja vuorovaikutuksen ohjaaminen (7)

B2 Toimivan lapsiryhmän rakentaminen ja lasten jäsenyyden tukemista (33)

1. Lapsilähtöisyyden ydinsisältö on toimiva lapsiryhmä ja sen jäsenyyks (8)
2. Ryhmän jäsenyyks kuuluu jokaiselle lapselle (4)
3. Lapsilähtöisyys tarkoittaa lapsen tunnetta ryhmään kuulumisesta (5)
4. Ryhmää rakennetaan panostamalla yhteishenkeen (3)
5. Ryhmän rakentaminen korostuu ryhmän aloittaessa toimintansa (3)
6. Ryhmää rakennetaan tekemällä ihmisten välisiä eroja ymmärrettäväksi (1)
7. Ryhmää rakennetaan nostamalla vahvuuksia esiin (2)
8. Pienryhmätyöskentelyn merkityksellisyys yhteenkuuluvuuden rakentamisessa (7)

Kategoria C: Lasten arkinen ja yhteiskunnallinen subjekti (131)**C1a Lasten subjekti (131)**

1. Lapsi on oman elämänsä subjekti ja asiantuntija (3)

2. Lapsiin tulisi suhtautua ”beings-asenteella” (2)
3. Lasten osallisuus oman päivänsä ja arkensa rakentamiseen (8)
4. Lasten toimijuuden tukeminen arjessa (14)
5. Lasten palautteen ja näkökulman merkityksellisyys ja velvoittava luonne (6)
6. Lasten arjen tulisi olla kiireetöntä ja miellyttävää (2)
7. Lasten äänen ja arjen esiin nostamista ja dokumentointia (18)

C1b Leikin tukeminen osana lasten toimijuuden tukemista (41)

1. Lasten tulisi saada luoda leikkinsä omista lähtökohdistaan (9)
2. Suhtautumisessa leikkiin tulisi ottaa lasten näkökulma (5)
3. Vertaissuhteet kehittyvät erityisesti leikissä (1)
4. Syvällinen kiinnostus lasten leikkiin (2)
5. Leikin ajallinen, tilallinen ja materiaallinen resursointi (12)
6. Leikkirauha ja leikin jatkuvuus (6)
7. Leikin ohjaamista, opettamista ja kehittelyä (6)

C2 Lasten etu ja oikeudet toimintaa määrittämässä (27)

1. Lasten edun laittamista etusijalle varhaiskasvatuksen ympäristöissä ja päätöksenteossa (4)
2. Lapsilla on päätösvaltaa ja he osallistuvat päätöksentekoon (5)
3. Lapset opettelevat päätöksentekoa ja mielipiteiden ilmaisua (3)
4. Lasten oikeus ja mahdollisuus tulla kuulluksi ja esittää näkemyksensä ja mielipiteensä (10)
5. Lapsilta itseltään kysymistä ilman välittäviä tahoja (5)

C3 Kasvattamista vaikuttajaksi, kansalaiseksi ja aktiiviseksi osallistujaksi (10)

1. Kasvattamista vaikuttamaan ja vaikuttavaksi kansalaiseksi (3)
2. Lapsen tunne omasta vaikuttajuudestaan (3)
3. Kasvatuksen tavoitteena aktiivinen ja osallistuva ihminen (3)
4. Kasvattamista kriittiseksi ihmiseksi (1)

Kategoria D: Oppimisen yhteisrakentuminen ja elävä, toiminnallinen pedagogiikka (87)

D1 Lapsuuden oppimisen sosiaalinen ja vuorovaikutuksellinen perusta (37)

1. Lapsuuden oppiminen perustuu sosiaalisille suhteille ja tapahtuu vuorovaikutuksessa (6)
2. Ei pelkästään lapsesta – lapsilähtöisyydessä tarvitaan oppimista eteenpäin vievä voima (16)
3. Lapset ovat resurssi toistensa oppimiselle (15)

D2 Lasten subjektiasema oppimisen prosesseissa (26)

1. Lapset ovat kokonaisvaltaisesti mukana yhteisen oppimisen prosessissa (6)
2. Dokumentoinnin painopisteen pitää olla yhdessä tehdyssä (3)
3. Jokaiselle lapselle pitää löytyä tapa olla mukana yhteisen oppimisen prosessissa (1)
4. Ohjatussa työskentelyssä tärkeää on tekemisen prosessi lapsen kannalta (3)
5. Ohjatussa työssä pitää olla tilaa lasten omalle suunnittelulle ja vaikuttamiselle (4)
6. Lasten alkutietojen ja ymmärryksen selvittäminen (4)
7. Omien ajatusten ja tietojen jakaminen (2)
8. Oppimisen tulisi tapahtua kokemuksen kautta ja oman oivalluksen kautta (5)

9. Lasten opastaminen tiedonhankintaan (1)

D3 Ohjatun työskentelyn elävä ja toiminnallinen luonne ja oppimisen suotuisa ilmapiiri (24)

1. Ohjatun työskentelyn toiminnallisuus (7)
2. Leikki oppimisen välineenä (4)
3. Oppimiseen kuuluu luovuus (2)
4. Oppimisen monikanavaisuus (4)
5. Positiivinen oppimisen ilmapiiri (7)

Kategoria E: Vuorovaikutukseen ja kasvatussuhteen laatuun paikantuva lapsilähtöisyys (41)

E1 Vuorovaikutukseen paikantuva lapsilähtöisyys (31)

1. Kasvatus tapahtuu vuorovaikutuksessa ok (3)
2. Arjen vuorovaikutuksella on merkittävä kasvatuksellinen sisältö ok (4)
3. Lapsilähtöisyys tarkoittaa kiinnittymistä, pysähtymistä ja ankkuroitumista vuorovaikutukseen lasten kanssa (15)
4. Vuorovaikutuskanavien ja –keinojen etsimistä (4)
5. Pyrkimystä vastavuoroisuuteen vuorovaikutuksessa ok (3)
6. Vuorovaikutuksen tulee olla lasta kunnioittavaa (2)

E2 Myönteinen kasvatusilmapiiri ja –suhde (10)

1. Lämmin ja positiivinen kasvatusilmapiiri (5)
2. Empatiaa, tukea ja turvaa lapselle (3)
3. Luottamuksellinen yhteys lapseen (1)
4. Positiivisesti latautunut läheisyys (1)

Kategoria F: Yksilöllinen lapsilähtöisyys (38)

F1 Yksilöllisyyden tunnustaminen ja yksilöllisiin tarpeisiin vastaaminen (10)

1. Kasvuprosessin pakottomuus (3)
2. Persoonan koskemattomuus (4)
3. Oppijoiden erilaisuuden hyväksyminen (1)
4. Lapsen yksilöllisten tarpeiden huomaamista ja niihin vastaamista (2)

F2 Yksilöllisen lapsitiedon vieminen osaksi arkea (22)

1. Yksilöllisen tiedon kunnioittamista ja viemistä osaksi arjen toimintaa (7)
2. Yksilöllisen lapsitiedon tulee olla kokonaisvaltaista ja läpikotaista (4)
3. Yksilöllinen tieto tulee parhaiten esiin lasta havainnoimalla (2)
4. Yksilöllistä tietoa saa parhaiten esiin keskustelemalla vanhempien kanssa (6)
5. Yksilöllinen tieto on erityisen tärkeää pienten lasten kohdalla (3)

F3 Yksilöllisen kehityksen ja oppimisen tukeminen (6)

1. Toimimista lähikehityksen vyöhykkeellä (2)
2. Henkilökohtaisen oppimisprojektin tukemista (1)
3. Toiminnassa tulee näkyä lasten erityisen tuen tarpeet (3)

Kategorioiden ulkopuolelle jääneet käsitykset:

- Toiminnan tulee olla sopivaa lasten ikä- ja kehitystasolle (4)
- Lapsilähtöisyys tarkoittaa lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukemista (1)
- Lapsilähtöisyys on lapsen kunnioittamista (1)
- Lapsilähtöisyys on lasten suojelemista vahingollisilta asioilta (1)
- Lapsilähtöisyys on lapsuuden ymmärtämistä ajanjaksona (1)

